

Masterarbeit

Zur Vorstellung, dass der Konjunktiv *stirbt, sterbe, stürbe oder sterben würde:*

Eine Analyse des Konjunktivs in der deutschen Grammatik und
bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I

vorgelegt an der Universität Augsburg,
Lehrprofessur für Variationslinguistik/Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
Prof. Dr. Alfred Wildfeuer

Sarah Pieles, B.A.

12. November 2015

Inhaltsverzeichnis

1 Der Konjunktiv in der Deutschen Grammatik.....	4
1.1 Morphologische Grundlagen.....	5
1.1.1 Formen des Konjunktiv I.....	6
1.1.2 Formen des Konjunktiv II.....	8
1.2 Verwendung und Funktion des Konjunktivs.....	9
1.2.1 Die indirekte Rede.....	10
1.2.2 Irrealität und Potenzialität.....	11
1.2.3 Bitten, Wünsche, Aufforderungen, Aufgabenstellungen.....	12
1.3 Spezifische Besonderheiten in Form und Gebrauch.....	13
2 Die Bedeutung des Konjunktivs.....	17
2.1 Zur allgemeinsprachlichen Bedeutung.....	18
2.2 Die Stellung des Konjunktivs im Curriculum.....	21
2.3 Der Konjunktiv im Schulbuch.....	23
3 Schriftsprache und Grammatik im Deutschunterricht.....	26
3.1 Grundzüge des Grammatikunterrichts.....	30
3.1.1 Entwicklung und Prinzipien des Grammatikunterrichts.....	30
3.1.2 Legitimation des Grammatikunterrichts.....	33
3.2 Sprachbewusstsein entwickeln.....	35
3.3 Schriftspracherwerb.....	37
3.4 Zusammenschau: Der Konjunktiv im Deutschunterricht.....	40
4 Diagnose zur Beherrschung des Konjunktivs.....	43
4.1 Konzeption der Aufgaben	44
4.1.1 Aufgabe 1: Die Formentabelle.....	45
4.1.2 Aufgabe 2: Eine Fantasiegeschichte im Lückentext.....	46
4.1.3 Aufgabe 3: Die indirekte Rede.....	47
4.1.4 Aufgabe 4: richtig, möglich, falsch?.....	49
4.2 Durchführung des Diagnosetests.....	50
4.3 Ergebnisse.....	51
4.3.1 Quantitative Auswertung.....	51
4.3.2 Beurteilung der Ergebnisse.....	59
4.4 Weiterführende Überlegungen.....	65
5 Zusammenfassung und Ausblick.....	67

Literaturverzeichnis.....	71
Anhang.....	76

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Konjugationsmuster schwacher Verben, Präsens.....	6
Tabelle 2: Konjugationsmuster starker Verben, Präsens.....	7
Tabelle 3: Konjugationsmuster zu den Hilfsverben <i>sein</i> und <i>werden</i> , Präsens.....	8
Tabelle 4: Konjugationsmuster schwacher Verben, Präteritum.....	8
Tabelle 5: Konjugationsmuster starker Verben, Präteritum.....	9
Tabelle 6: zentrale Doppelformen des Konjunktiv II.....	15

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundtempora der direkten und indirekten Rede.....	17
Abbildung 2: „Kommunikationsformen im konzeptionellen Kontinuum“.....	28
Abbildung 3: Zu bearbeitende Formentabelle der Aufgabe 1.....	46
Abbildung 4: Der Lückentext.....	47
Abbildung 5: Mündliche und Schriftliche Redewiedergabe.....	48
Abbildung 6: Entscheidung zu Sprachnorm und -gebrauch.....	50
Abbildung 7: gruppierte Antworten in Prozent zu den Verben <i>bringen</i> und <i>laufen</i>	53
Abbildung 8: gruppierte Antworten in Prozent zu den Verben <i>geben</i> und <i>kommen</i>	53
Abbildung 9: gruppierte Antworten in Prozent zu den Verben <i>lachen</i> und <i>denken</i>	54
Abbildung 10: gruppierte Antworten in Prozent zu den Verben <i>helfen</i> , <i>gewinnen</i> und <i>schneiden</i>	54
Abbildung 11: Schülerantworten bei Aufgabe 2.....	55
Abbildung 12: Schülerantworten bei Aufgabe 3 – gesprochen vs. geschrieben.....	56
Abbildung 13: Schülerantworten bei Aufgabe 4.....	58

WENN ICH WOLLTE, WIE ICH KÖNNTE, WISST IHR, WAS ICH TÄTE

ALLE FREUNDE, DIE ICH HAB,
LÜD ICH ZU MIR EIN,
ÄSS MIT IHNEN KNABBERKRAM,
TRÄNK MIT IHNEN WEIN,
LÄS IHNEN GESCHICHTEN VOR,
ODER HEISST ES LÄSE,
SÄSS MIT IHNEN VOR DEM TISCH,
BEI ROTWEIN, BIER UND KÄSE.

GEGEN ABEND WÜRD ES DOLL,
WIR STÜNDEN ODER LÄGEN,
SCHLÜGEN UNS DIE BÄUCHE VOLL,
STOPFTEN UNS DIE MÄGEN.
SPÄTER HINGEN WIR DANN RUM,
ODER HEISST ES HÜNGEN,
MEINE FREUNDIN BÄT ICH DRÜM,
MIR DAS HIRN ZU DÜNGEN.

RECHT UND WAHRHEIT BÖGE ICH,
OHNE DASS ICH LÖGE,
AUF DASS MICH DER LIEBE GOTT
WOHL BESCHÜTZEN MÖGE.
ALL DAZU HÄTT ICH GRÖSSTE LUST,
DER CHAMPAGNER FLÖSSE,
OHNE RÜCKSICHT AUF VERLUST,
WIE ICH DAS GENÖSSE.

ICH DENK, IHR WISST, UM WEN ES GEHT,
UND JEDER DER IHN LIEBT,
DER IST FROH, DER IST FROH,
FROH, DASS ES IHN GIBT.

GELOBET SEI DER KONJUNKTIV!
ICH FRAG MICH, WAS WOHL WÜRDE,
WENN DIESER SCHÖNE KONJUNKTIV
MORGEN PLÖTZLICH STÜRBE.

(JOHANN KÖNIG)

In populärwissenschaftlich und sprachkritisch geführten Debatten ist regelmäßig davon die Rede, dass der Konjunktiv immer seltener (richtig) gebraucht wird. Was oft unbeantwortet bleibt, sind die Fragen was der Konjunktiv eigentlich ist, wann und wie er gebraucht werden sollte und was am aktuellen Gebrauch falsch ist. Dass es dabei nicht nur für deutsche Verben eine Kategorie *Konjunktiv* gibt, dürfte wohl allen bekannt sein und gehört zu den Grundlagen einer allgemeinbildenden Schulausbildung. Was sich dahinter verbirgt, die Funktionen und die einzelnen Formen, wurde aber anscheinend nie detailgenau erlernt oder geriet wieder in Vergessenheit. Diesen formalen und funktionalen Aspekten widmet sich daher das erste Kapitel der Arbeit als ersten Schwerpunkt.

Zweifelsohne ist das vorangestellte Gedicht von Johann König für komödiantische Zwecke überspitzt und spiegelt nicht den alltagssprachlichen Konjunktivgebrauch wider. Es thematisiert aber genau jene subsistenten Probleme des Konjunktivs, die die Diskussion um ihn beleben. Sucht man im Internet nach den im Gedicht vorkommenden und weiteren ungewöhnlichen, seltener gebrauchten Konjunktivformen oder schaut in diverse Ausgaben von Sprachratgebern, erhält man eine erstaunliche Vielzahl an Fragen und Antworten rund um den Konjunktiv – die meisten davon gerechtfertigt: je größer die Vielfalt ist und je mehr Alternativen möglich sind, desto häufiger treten Zweifelsfälle auf. Bei derartigen sprachlichen Unsicherheiten ist es weiter nicht verwunderlich, dass im Sprachgebrauch beispielsweise Vermeidungsstrategien nachzuweisen sind.

In den einzelnen Kapiteln wird jeweils aufgezeigt, was die Auslöser für die Vorstellung sind, dass der Konjunktiv stürbe. In diesem Zusammenhang wird es auch darum gehen, welche sprachlichen Ideologien Einfluss auf (sprach)kritische Behauptungen haben und wie sie sich begründen lassen. Signifikant ist hierbei der Wunsch nach eindeutigen Normen nicht nur im Schulunterricht. Da sich viele Klagen über ein Schwinden des Konjunktivs auf die Sprache von Kindern und Jugendlichen beziehen, liegt ein weiterer Schwerpunkt auf dem Schulunterricht, genauer gesagt auf dem muttersprachlichen Deutschunterricht, wo sich im Wesentlichen die sprachlichen Grundlagen entwickeln. Ausgangspunkt ist eine Analyse zur Relevanz des Konjunktivs im Lehrplan und die Umsetzung im Schulbuch. Da der Grammatikunterricht in der Schule immer wieder Streitpunkt ist (dessen Sinnhaftigkeit, Methoden etc.), sollen auch Theorien zum Grammatikunterricht und die Legitimation des Konjunktivs als

Unterrichtsgegenstand vorgestellt werden. Die strukturelle Orientierung für die analytischen Ausführungen der Arbeit liefern Eller-Wildfeuer/Wildfeuer (2014) mit ihrer Untersuchung zu Erzähltempora bei Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Auch floss der dortige Leitgedanke zu Schriftsprach- und Grammatikerwerb in diese Arbeit mit ein.

Die theoretischen Überlegungen zur Grammatik allgemein und dem Konjunktiv im Deutschunterricht münden letztlich in einen empirischen Teil. Bei Schülerinnen und Schülern¹ der Sekundarstufe I wurde ein Diagnosetest durchgeführt, um der Frage nachzugehen, ob pauschal Schwächen beim Konjunktiv vorliegen oder inwieweit sich eine differenzierte Diagnose zum Konjunktivgebrauch stellen lässt. Mein besonderer Dank gilt hierfür den Lehrkräften und der Schulleitung des Robert-Bosch-Gymnasiums in Langenau (Württ.), die mir die Durchführung des Diagnosetests ermöglichten und wertvolle Hinweise zur Unterrichtspraxis gaben.

1 Für alle im Text vorkommenden verallgemeinernden Personenbezeichnungen wird aus Gründen der Lesbarkeit das generische Maskulin verwendet.

1 Der Konjunktiv in der Deutschen Grammatik

Der Konjunktiv ist einer von drei Modi (lat. *modus* „Art und Weise“) im Deutschen: Indikativ, Imperativ und Konjunktiv. In Ausgaben zur deutschen Grammatik werden in der Regel drei Formen des Konjunktivs innerhalb des Modussystems unterschieden, je nach Bezeichnung und Einteilung können nach Barbour & Stevenson „bis zu sieben verschiedene Formen des Konjunktivs“ (1998, 175) unterschieden werden, am Lateinischen orientiert sogar 27 (vgl. Schrodtt 2004, 10). Die Formen der sog. „Möglichkeitsform Konjunktiv“ werden grundsätzlich synthetisch gebildet, eine zusätzliche analytische Form stellt die Konstruktion aus *würde* und Infinitiv dar (vgl. Roelcke 2011, 49f.).

Der Ausdruck von Modalität kann bzw. muss im Deutschen nicht zwingend durch die konjunktivischen Verbformen erfolgen. Durch Modalverben, Modalpartikeln und modale Wortgruppen bestehen vielfältige Alternativen und Ergänzungen (vgl. Schrodtt 2004, 10 & Köller 1997, 125), worauf in dieser Arbeit jedoch nur am Rande eingegangen wird. Der Fokus der folgenden Darstellungen liegt auf der Markierung der Merkmalklasse „Modus“ am Verb durch morphologische Veränderungen – im Vergleich: Indikativ und Konjunktiv.

Möchte man den Konjunktiv auf diese Weise betrachten, muss zuallererst festgehalten werden, dass es – Peter Gallmann folgend – den Konjunktiv nicht gibt (2007, 76). Bereits ohne einen Blick auf die Flexionsformen geworfen zu haben, lässt sich die Vielfalt des Konjunktivsystems an den unterschiedlichen Bezeichnungen für die einzelnen Konjunktivformen erkennen. Dennoch soll auf die verallgemeinernde Bezeichnung ‚der Konjunktiv‘ nicht verzichtet werden. Sie wird an all jenen Stellen verwendet, an denen sich grundlegende und tatsächlich verallgemeinerbare Aussagen zu den Modalformen treffen lassen bzw. alle konjunktivischen Formulierungsmöglichkeiten gemeint sind.

In Ausgaben zur deutschen Grammatik² existieren zwei grundlegende Bezeichnungen für das Konjunktivsystem: Die Einteilung in Kategorien erfolgt zum einen (inzwischen gängig) mit römischen Ziffern als „Konjunktiv I“ und „Konjunktiv

2 Exemplarisch werden hier die DUDEN-Grammatik (2009) als (normatives) Standardwerk, die Deutsche Grammatik von Helbig & Buscha (2001) mit einer vergleichsweise vereinfachten Systematik („ein Handbuch für den Ausländerunterricht“) und die IDS-Grammatik (Zifonun et al. (1997)) mit Blick auf die gesprochene Sprache und weitestgehend deskriptiven Ausführungen herangezogen.

II“, zum anderen mit einem Tempusbezug als „Konjunktiv Präsens“ und „Konjunktiv Präteritum“. Für beide Bezeichnungen lassen sich Vor- und Nachteile finden: Die Einteilung in Konjunktiv Präsens/Präteritum, wie sie von Helbig & Buscha vorgenommen wird, wird mit der Bildung der zugehörigen Formen begründet, also einer Ableitung vom Präsens- bzw. Präteritumstamm des Verbs (zur Bildung siehe 1.1). Vor allem über die temporale Bezeichnung kommen fünf der von Barbour & Stevenson gezählten sieben Formen zustande (Präsens, Präteritum, Futur, Perfekt, Plusquamperfekt). Die Terminologie indiziert allerdings auch eine klare Systematik der Verwendung, weshalb sie kritisiert oder nicht mehr verwendet wird (vgl. Gallmann 2007, 66 & Bredel/Lohnstein 2001, 220). Angelehnt an die Systematik der DUDEN-Grammatik und die IDS-Grammatik sowie aufbauend auf der Argumentation Gallmanns werden in dieser Arbeit die (neutralen) Bezeichnungen Konjunktiv I und II verwendet.

1.1 Morphologische Grundlagen

Für das Deutsche als flektierende Sprache gilt grundsätzlich, dass die Konfiguration einer Wortform über die spezifische Kombination aus verbalen Stämmen und Morphemen erfolgt (vgl. Bredel/Lohnstein 2001, 225). Zwar liegt den neuhochdeutschen Konjunktivformen kein solches explizites, einheitliches Flexionsaffix zugrunde, doch weisen die allermeisten Formen das charakteristische „konjunktivische Schwa“ (ebd., 224) (-e-) auf (vgl. auch Redder 1992, 131). Auch der Umlaut des Stammvokals (*a*, *o*, *u*) kann als Charakteristikum gewertet werden (vgl. Engel 2004, 217f.). Doch diese Merkmale allein reichen noch nicht aus, um die Konjugationsformen des Konjunktivs zu verstehen. Um möglichst viele Formen zu erfassen, werden fort folgend vor allem vier Verben (zwei starke, zwei schwache) herangezogen, an denen zahlreiche Merkmale regelhaft auftreten: *sagen*, *reden*, *bringen*, *schneiden*. Sonderfälle stehen einzeln ohne vollständiges Paradigma. Wie auch der Indikativ „kann der Konjunktiv sowohl im Aktiv als auch im Passiv in jeder Person und in jedem Tempus gebildet werden“ (Thieroff/Vogel 2009, 22). Bezüglich der Tempora im Konjunktiv muss allerdings gesagt werden, dass zwar eine grundsätzliche Interaktion von Tempus und Modus besteht, als grammatische Besonderheit bilden die Formen in Präsens und Präteritum keine Opposition in zeitlicher Hinsicht wie beim Indikativ (vgl. DUDEN 2001, 550f. & DUDEN 2009, 500f.) (siehe hierzu 1.3 und 2.1).

Nachfolgend werden systematisch die wichtigsten Konjunktivformen dargestellt

und ihre Besonderheiten analysiert. Den Kategorien Konjunktiv I und II werden die verschiedenen Tempora wie folgt zugeteilt: Der Konjunktiv I umfasst Konjunktiv Präsens (vorgestellte Hauptvariante), Perfekt, (Doppelperfekt), Futur I und II. Zum Konjunktiv II gehören die Formen des Konjunktiv Präteritum, Plusquamperfekt, (Doppelplusquamperfekt) sowie zunächst der sog. *würde*-Konjunktiv. Maßgabe für diese Zuordnung ist das Tempus, in welchem das jeweilige finite Verb steht (vgl. Thieroff/Vogel 2009, 25).

1.1.1 Formen des Konjunktiv I

Bei allen Formen der Kategorie Konjunktiv I steht das finite Verb im Präsens. Für die Bildung typisch ist das erwähnte Flexionsmorphem *-e-* (in den Konjugationsmustern durch Kursivsetzung hervorgehoben). Die Bildung der schwachen Verben erfolgt regelhaft aus Verbstamm + Konjunktiv-Suffix + Person-Numerus-Suffix, wie in Tabelle 1 mit den Verben *sagen* und *reden* dargestellt.

Tabelle 1: Konjugationsmuster schwacher Verben, Präsens

		Indikativ		Konjunktiv I	
Sg.	1. Ps.	sagen	reden	sagen	reden
		sag-e	red-e	sag-e	red-e
	2. Ps.	sag-st	red-est	sag-est	red-est
Pl.	3. Ps.	sag-t	red-et	sag-e	red-e
	1. Ps.	sag-en	red-en	sag-en	red-en
	2. Ps.	sag-t	red-et	sag-et	red-et
	3. Ps.	sag-en	red-en	sag-en	red-en

Auffällig sind die entsprechend fett markierten Formen des Konjunktivs, da nur sie sich von der jeweiligen Indikativform unterscheiden. Systematisch gesprochen sind sowohl die 1. Person Singular als auch die 1. und 3. Person Plural formal immer identisch. Der Grund dafür ist beim Konjunktivsuffix in der unbetonten Nebensilbe zu suchen:

„Das Konjunktivsuffix *-e-* ist ein Schwa, ebenso wie die aus dem Indikativ gewonnenen Person-Numerus-Suffixe in der 1. Person Singular (*-e*) bzw. der 1. und 3. Person Plural (*-en*), die mit einem solchen anlauten. Eine Abfolge von zwei Schwalauten ist im Deutschen aber nicht möglich, weshalb die Person-Numerus-Suffixe im Konjunktiv schwalos sind“ (Thieroff/Vogel 2009, 22f.).

Dieser Fall trifft auch auf Verben zu, bei denen am Verbstamm nach *d/t* ein Schwa eingefügt wird (vgl. *reden*) oder ein Nasalstamm vorliegt (z. B. *öffnen*, *rechnen*, *atmen*) (vgl. Gallmann 2007, 55).

2. Ps. Sg. Konj. Präs. *sag-e-st*

2. Ps. Sg. Konj. Präs. **red-e-est*

Für Indikativ und Konjunktiv kann also eine grundlegende Formengleichheit konstatiert werden, „[i]n systematisch-formaler Hinsicht handelt es sich beim Konjunktiv [gegenüber dem Indikativ, S.P.] um eine marginal finite Flexionskategorie“ (DUDEN 2009, 539), da je nach Verb fünf von sechs Person-Numerus-Formen homonym sein können (vgl. Thieroff/Vogel 2009, 23). In der gesprochenen Sprache kann der Formenzusammenfall zusätzlich ausgeweitet werden, wenn das Schwa-*e* synkopiert wird (vgl. Schwitalla 2006, 139):

2. Ps. Sg. Konj. Präs. *sagest*: [za:gəst] vs. [za:kst]

Eine erste Ausnahme stellt die 3. Person Singular dar, „da im Konjunktiv im Gegensatz zum Indikativ nie ein *t*-haltiges Suffix vorkommt“ (Thieroff/Vogel 2009, 23). Weitere Ausnahmen bilden die 2. Person Singular und Plural der Verben, deren Stamm weder mit *d* oder *t* auslautet, noch mit *m* oder *n*. Auch bei Verben mit Umlaut oder *e/i*-Wechsel in der 2. und 3. Person Singular im Indikativ unterscheiden sich die Formen

z. B. *geben*:

3. Ps. Sg. Ind. Präs. *gibt*

3. Ps. Sg. Konj. Präs. *gebe*,

da bei Formen des Konjunktiv I grundsätzlich kein *e/i*-Wechsel stattfindet und kein Umlaut gebildet wird (vgl. Helbig/Buscha 2001, 169).

Tabelle 2: Konjugationsmuster starker Verben, Präsens

		Indikativ		Konjunktiv I	
Sg.	1. Ps.	bringen	schneiden	bringen	schneiden
		bring-e	schneid-e	bring-e	schneid-e
	2. Ps.	bring-st	schneid-est	bring-est	schneid-est
Pl.	3. Ps.	bring-t	schneid-et	bring-e	schneid-e
	1. Ps.	bring-en	schneid-en	bring-en	schneid-en
	2. Ps.	bring-t	schneid-et	bring-et	schneid-et
	3. Ps.	bring-en	schneid-en	bring-en	schneid-en

Für die Konjunktivformen der analytisch gebildeten Tempora gelten dieselben Prinzipien. Auch im Konjunktiv Perfekt steht das finite Verb (*haben* oder *sein*) im Präsens, sodass sich beim *haben*-Perfekt die Konjunktivformen der 2. Person Singular und Plural (*hast – habest*, *habt – habet*) sowie der 3. Person Singular (*hat – habe*) vom Indikativ unterscheiden. Beim *sein*-Perfekt unterscheiden sich alle Konjugationsformen (Tabelle 3). Für die Formen von Futur I und II genügt ebenso ein Blick auf die Konjunktivflexion des Hilfsverbs, bei der sich regelhaft die 2. und 3. Person Singular des Konjunktivs formal vom Indikativ unterscheidet (vgl. Helbig/Buscha 2001, 171):

Tabelle 3: Konjugationsmuster zu den Hilfsverben *sein* und *werden*, Präsens

		Indikativ		Konjunktiv I	
Sg.	1. Ps.	bin	werde	sei	werde
	2. Ps.	bist	wirst	sei(e)st	werdest
	3. Ps.	ist	wird	sei	werde
Pl.	1. Ps.	sind	werden	seien	werden
	2. Ps.	seid	werdet	sei(e)t	werdet
	3. Ps.	sind	werden	seien	werden

1.1.2 Formen des Konjunktiv II

Auch bei der Flexion zum Konjunktiv II tritt das Schwa-*e* als Modusmarker auf. In Abgrenzung zum Konjunktiv I steht beim Konjunktiv II das finite Verb im Präteritum. Aufgrund der formalen Bedingungen zur Bildung der Präteritumformen schwacher Verben (Verbstamm + *t/te* + Person-Numerus-Suffix) und der unter 1.1.1 genannten Regel zur Abfolge von Schwalauten, „unterscheiden sich Indikativ- und Konjunktivformen [im Präteritum, S. P.] grundsätzlich nicht, d.h. eine schwache Präteritumform kann immer sowohl Indikativ als auch Konjunktiv sein“ (Thieroff/Vogel 2009, 23f.). Den vollständigen Formenzusammenfall zeigt auch Tabelle 4.

Tabelle 4: Konjugationsmuster schwacher Verben, Präteritum

		Indikativ		Konjunktiv II	
Sg.	1. Ps.	sagen	reden	sagen	reden
	2. Ps.	sag-te	red-ete	sag-te	red-ete
	3. Ps.	sag-test	red-etest	sag-test	red-etest
Pl.	1. Ps.	sag-te	red-ete	sag-te	red-ete
	2. Ps.	sag-ten	red-eten	sag-ten	red-eten
	3. Ps.	sag-tet	red-etet	sag-tet	red-etet
	3. Ps.	sag-ten	red-eten	sag-ten	red-eten

„Bei den starken Verben sind dagegen in der Regel nur die 1. und 3. Person Plural formgleich, bei Verben, deren Stamm auf *-t* auslautet, zusätzlich die 2. Person Plural“ (ebd., 24). Eine regelhafte Ausnahme zur „flexivischen Homonymie“ (Terminologie nach Gallmann 2007, 46) der Indikativ- und Konjunktivformen bilden Verben, bei denen im Präteritum ein umlautfähiger Vokal steht. Denn wo für den Konjunktiv I gilt, dass kein Umlaut gebildet wird, wird der Umlaut beim Konjunktiv II starker Verben zum Charakteristikum (vgl. Helbig/Buscha 2001, 170). Durch die nichtkonkatenerative Flexion beim Konjunktiv II mit Umlaut und Ablaut „liegt [...] im allgemeinen eine doppelte vokalische Transformation vor“ (Redder 1992, 131; Sperrdruck im Original).

Tabelle 5: Konjugationsmuster starker Verben, Präteritum

		Indikativ		Konjunktiv II	
		bringen	schneiden	bringen	schneiden
Sg.	1. Ps.	brach-te	schnitt	bräch-te	schnitt-e
	2. Ps.	brach-test	schnitt-(e)st	bräch-test	schnitt-est
	3. Ps.	brach-te	schnitt	bräch-te	schnitt-e
Pl.	1. Ps.	brach-ten	schnitt-en	bräch-ten	schnitt-en
	2. Ps.	brach-tet	schnitt-et	bräch-tet	schnitt-et
	3. Ps.	brach-ten	schnitt-en	bräch-ten	schnitt-en

Der Umlaut im Präteritalstamm ist auch ausschlaggebend für die Indikativ-Konjunktiv-Differenzierung der Formen des Plusquamperfekt. Durch die analytische Bildung mit den Hilfsverben *sein* und *haben* im Präteritum (mit Umlaut) unterscheiden sich diese Formen vollständig (vgl. Thieroff/Vogel 2009, 24).

Ebenfalls zum Konjunktiv II wird häufig die *würde*-Konstruktion gezählt. Diese Konstruktion ist in ihrer Bildung vergleichsweise simpel, da lediglich eine Konjunktivform von *werden* im Präteritum (*würde*, *würdest*, *würde*, *würden*, *würdet*, *würden*) und der infiniten Form des Vollverbs gebildet wird. Für diese Form bestehen die gängigen Bezeichnungen „*würde*-Konstruktion“, „*würde*-Konjunktiv“ und „Konditional“.

1.2 Verwendung und Funktion des Konjunktivs

Zieht man die Grammatik nach Helbig & Buscha zu Rate, findet sich für die Verwendung des Konjunktivs eine Einteilung nach bestimmten Satzformen. Im Vergleich zum Indikativ wird von den Autoren auch betont, dass „[d]er Konjunktiv [...] an bestimmte Satzformen gebunden [sei]“ (2001, 174). Dies sind beispielsweise der Konditionalsatz, Konzessivsatz oder der Komparativsatz mit spezifischen Subjunktionen (vgl. ebd., 180f.). Anstelle einer Einteilung nach Satzformen soll der Gebrauch des Konjunktivs hier über allgemeiner gefasste Funktionen erläutert werden. Beschrieben und in Relation zu den Formen gesetzt werden drei Hauptverwendungsbereiche: die indirekte Rede, der Ausdruck von Irrealität bzw. Potenzialität sowie die Formulierung von Bitten, Wünschen, Aufforderungen und Aufgabenstellungen. Die Formen des Konjunktiv I stehen der Regel nach bei der indirekten Rede und irrealen Vergleichssätzen. Abseits von der indirekten Rede wird der Konjunktiv I selten gebraucht (vgl. DUDEN 2009, 536). Die Formen des Konjunktiv II werden demgegenüber weit öfter verwendet, da sie auch häufig den Konjunktiv I

ersetzen (vgl. Thieroff/Vogel 2009, 25). Grundsätzlich steht der Konjunktiv II in Kontexten des Irrealen und Potenziellen. „Zu beiden Modusinhalten kann im Rahmen des Kontextes eine heischende Komponente hinzutreten und Forderung oder Wunsch ausdrücken“ (Flämig 1962, 167).

Eine Einteilung in Hauptverwendungsbereiche ist m. E. daher plausibel, da es in diesem Abschnitt weder darum gehen soll, Ausgaben zur deutschen Grammatik bloß wiederzugeben noch ein grammatisches Grundlagenwerk entstehen zu lassen; eine detailgetreue Analyse der Modusbereiche würde den Rahmen dieser Arbeit bei Weitem überschreiten. Außerdem sind die folgend erläuterten Funktionen und Verwendungen des Konjunktivs von didaktischen Aspekten beeinflusst, die eine Bündelung gewisser Verwendungen nahelegen. In vielen Schulbüchern und Lehr-/Lernmaterialien wird eine ähnliche Einteilung vorgenommen, da eine Vermittlung der Konjunktivformen nach Satzarten für die entsprechenden Klassenstufen als nicht angemessen bzw. praktikabel verstanden wird (vgl. Köller 1997, 154f.). Eine vordergründig von der Satzform unabhängige Vermittlung der Funktionen scheint auch dahingehend logisch, dass vor allem bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache der Konjunktiv bei bestimmten Satzformen (z. B. mit *dass* eingeleiteter Konditionalsatz) mit dem natürlichen Spracherwerb einhergehend intuitiv Anwendung findet.

1.2.1 Die indirekte Rede

Bei der Redewiedergabe im Deutschen gelten lediglich basale grammatische Grundregeln und es stehen verschiedenste Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung. Der Konjunktiv ist nur eine Möglichkeit und als solche keineswegs verbindlich (vgl. Helbig/Buscha 2001, 174f.). Wird die indirekte Rede allerdings „mit dem Konjunktiv markiert [...], gilt im Allgemeinen, dass das finite Verb aus der direkten Rede in der indirekten Rede in den entsprechenden Konjunktiv gesetzt wird“ (Thieroff/Vogel 2009, 25). Die zentralen Varianten der Redewiedergabe werden in der DUDEN-Grammatik (2009, 1044f.) beschrieben:

- (1) V2-Nebensatz: Sie behauptet, sie bezahle immer pünktlich.
- (2) Subjunktion *dass*: Sie sagt, dass sie immer pünktlich bezahle.
- (3) Infinitivphrase: Sie behauptet, immer pünktlich zu bezahlen.

Durch die Veränderung im Modus wird verdeutlicht, dass für die wiedergegebene Aussage „keine Haftung“ übernommen wird, d.h. der Sprecher/Schreiber distanziert sich vom Sicherheits- und Wahrheitsgehalt (vgl. Granzow-Emden 2013, 182 & Schmid

2010, 86³). Wie unter 1.3 noch veranschaulicht wird, ist die Konstellation von Tempus und Modus gerade auch bei der Redewiedergabe nicht eindeutig. Dennoch wird versucht, eine vereinfachte Systematik der temporalen Bezüge herzustellen. So unterscheiden Helbig & Buscha (2001, 175) drei Zeitstufen zum Konjunktiv in der indirekten Rede: die Formen des Konjunktiv in Präsens und Präteritum geben die Gegenwart wieder, Perfekt und Plusquamperfekt die Vergangenheit und der Konjunktiv in Futur sowie die *würde*-Konstruktion drücken die Zukunft aus.

1.2.2 Irrealität und Potenzialität

Der Ausdruck von Irrealität und Potenzialität erfolgt regelhaft durch die Formen des Konjunktiv II, um klarzustellen, „dass der Sprecher/Schreiber seine Aussage nicht als Aussage über Wirkliches, sondern als eine gedankliche Konstruktion verstanden wissen will“ (DUDEN 2009, 516).

- (4) Ich kam zwar noch vor dem Gewitter zuhause an, doch hätte ich meinen Wagen in der Garage geparkt, wäre der Hagelschaden nicht entstanden.
- (5) Es wäre wunderbar, aber ausgesprochen unwahrscheinlich, wenn wir uns nach sechs Jahren wieder auf dem gleichen Campingplatz träfen/treffen würden.

Diesem Funktionsbereich nach findet man für die Formen des Konjunktiv II auch die lateinischen Bezeichnungen als „Irrealis“ bzw. „Potentialis“. Die Differenzierung erfolgt zum einen über die temporalen Bezüge der Äußerung. Bei einem Vergangenheitsbezug spricht man von Irrealität bzw. Kontrafaktizität wie in Beispiel (4), bezieht man sich auf Zukünftiges wie in (5), handelt es sich um Potenzialität bzw. Eventualität (vgl. DUDEN 2009, 517). Die zeitliche Unterscheidung greift allerdings zu kurz. ‚Potenzialität‘ und ‚Irrealität‘ bezieht sich des weiteren auf die Einstellung des Sprechers/Schreibers zur generellen Gültigkeit. Den lateinischen Bezeichnungen im Wortsinn folgend drückt der Irrealis etwas Unmögliches aus, der Potentialis etwas grundsätzlich Mögliches (vgl. Ulrich 2014, 5). Bei beiden obigen Beispielsätzen werden zusätzliche lexikalische Mittel zum Ausdruck der Modalität verwendet.

3 Bei Hans-Ulrich Schmidts „Die 101 wichtigsten Fragen – deutsche Sprache“ handelt es sich zwar nicht i. e. S. um eine wissenschaftlich fundierte Publikation. Die Antworten auf grundlegende Fragen zur Sprache bieten allerdings einen profunden Überblick über sprachliche Phänomene, wodurch das Buch als Sprachratgeber geeignet ist. Ferner ist eine prinzipielle Wissenschaftlichkeit über den Autor gegeben.

1.2.3 Bitten, Wünsche, Aufforderungen, Aufgabenstellungen

Wird bei der indirekten Rede und beim Ausdruck von Irrealität und Potenzialität der Konjunktiv gewählt, treten die wichtigsten semantischen Eigenschaften des Konjunktivs zutage: eine gewisse Distanz und das Hypothetische der Aussage. Diese semantische Markierung tragen auch die im Konjunktiv formulierten Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Aufgabenstellungen. Sie treten allerdings bis zu einem gewissen Grad in den Hintergrund, da die Realisierung des Konjunktivs in diesen Modalitätskontexten oft konventionalisiert bis idiomatisiert stattfindet. Hierzu gehören auch Wendungen der schriftlichen Korrespondenz wie „Über eine Antwort würde ich mich freuen“ (vgl. auch Barbour/Stevenson 1998, 176 & DUDEN 2009, 521).

Der Konjunktiv (II) für Wünsche steht vor allem im Konditionalsatz in Verbindung mit Partikeln wie beispielsweise *doch, nur, bloß* etc. (vgl. Helbig/Buscha 2001, 184f. & DUDEN 2009, 519).

- (6) Bekäme ich doch eine zweite Chance.
- (7) Er wünschte, er könne ihr helfen.
- (8) Wenn ich doch/nur gewinnen könnte.

Bei höflichen Bitten und Aufforderungen steht der Konjunktiv II (vor allem in *würde*-Konstruktionen) funktional zur Abschwächung des Gesagten,⁴ Aussagen wie in (9) sind zurückhaltend, zögerlich, sie deuten zusätzlich auf Unsicherheit hin wie in (10), dienen aber insbesondere der Höflichkeit wie bei (11) (vgl. DUDEN 2009, 520f. & Thieroff/Vogel 2009, 25).

- (9) Ich wüsste, was ich an deiner Stelle tun würde.
- (10) Ich würde sagen,
- (11) a Könntest du mir mal die Butter geben.
– statt Imperativ: Gib mir mal die Butter!
- b Sei doch so gut
- c Wären Sie so freundlich,

In diesem Kontext tritt auch der sogenannte „Sei-Imperativ“ auf (vgl. Thieroff/Vogel 2009, 25) – die Moduszuordnung ist hier ambivalent (auch (11)b):

- (12) Sei doch nicht so zimperlich!

Unter die Verwendung des Konjunktivs bei Aufgabenstellungen fallen fachsprachliche Texte wie Gebrauchsanweisungen und Rezepte. Die Trennung von Aufforderung und

4 Hier liegt die Betonung auf dem Gesagten, da konjunktivische Bitten und Aufforderungen vor allem mündlich formuliert werden.

Aufgabenstellung ist in keinem Fall präzise, charakteristisch ist bei diesen Textsorten aber eine Formulierung mit dem Personalpronomen *man*. Die Formen des Konjunktiv I stehen dann als sog. „imperativischer Konjunktiv“ (vgl. Helbig/Buscha 2001, 184).

(13) Man nehme drei Eier und schlage sie mit dem Zucker schaumig.

(14) Nach der Problemdiagnose starte man das Programm neu.

In der Zuordnung ebenfalls nicht eindeutig, aber zugehörig zum dritten großen Funktionsbereich ist die „passivische Umschreibung für den Autorenplural“ (Helbig/Buscha 2001, 184) mit den Konjunktiv I-Formen von *sein*.

(15) Es sei abschließend erwähnt,

Gleiches gilt für Aussagen mit Konjunktiv II, die „ein Resultat indirekt als mehr oder weniger mühsam erreicht [darstellen]“ (Schmid 2010, 86):

(16) Da wären wir also.

(17) Das wäre erledigt!

1.3 Spezifische Besonderheiten in Form und Gebrauch

Fasst man alle Merkmale des Konjunktivs zusammen und versucht eine eindeutige Systematik im Kontrast zu Indikativformen aufzustellen, steht man vor einer quasi unlösbaren Aufgabe. Zahlreiche morphologische Besonderheiten und Alternativen im Gebrauch machen die Konjunktivformen zu den mit kompliziertesten bei deutschen Verben. Denn bei den sog. Besonderheiten handelt es sich genau genommen um Probleme, die Sprecher bzw. Schreiber beim Erwerb und bei der Verwendung des Konjunktivs haben (können), oder zumindest um durch diese Besonderheiten hervorgerufene Probleme.

Bereits die flexivische Homonymie stellt die erste und grundlegendste Besonderheit dar. Beim Formenzusammenfall von Indikativ und Konjunktiv spricht Gallmann von „morphologischen Defekten“ (2007, 45), die zu einer Unter- bzw. Fehlcharakterisierung der Formen führen und damit nicht zuletzt eine „Instabilität des Konjunktivsystems“ (ebd., 45) nach sich ziehen. Durch den Modussyntaktismus können Missverständnisse entstehen, „weshalb die entsprechenden Konjunktivformen durchgängig vermieden werden“ (Barbour/Stevenson 1998, 177). Dieser Pauschalisierung der Vermeidung kann zwar nicht gänzlich zugestimmt werden. Dennoch ist eine Substitutions- und Vermeidungsstrategie bei schwierigen, uneindeutigen Konjugationsformen vorherrschend (vgl. Gallmann 2007, 61). Vermieden werden Konjunktivformen in erster

Linie bei der indirekten Rede, was durch die unter 1.2.1 angeführten verschiedenen Alternativen der Redewiedergabe begünstigt wird. Sofern beispielsweise die Indirektheit über redееinleitende Verben kenntlich gemacht wird, kann der Konjunktiv durch indikativische Formen ersetzt werden (vgl. Helbig/Buscha 2001, 174f.). Auch innerhalb des Konjunktivs kommt es aufgrund der Ambiguität der Formen zu einem inzwischen regelhaften/-konformen Austausch von Konjunktiv I durch Konjunktiv II (s.u.). Da aber nicht alle Konjugationsformen von Homonymie betroffen sind, haben sich bei vielen Verben „Mischparadigmen“ etabliert (vgl. Schrodtt 2004, 10). Diese „gemischten Konjunktiv[e]“ (so Gallmann 2007, 60) lassen sich auf die Grundregeln (für den schriftlichen Sprachgebrauch) der DUDEN-Grammatik zurückführen, wenn es heißt: „(i) Konjunktiv I ist zu wählen, wenn die aktuelle Verbform formal eindeutig als Konjunktiv erkennbar ist“ und „(ii) Steht keine eindeutige Konjunktiv-I-Form zur Verfügung, erscheint der Konjunktiv II“ (DUDEN 2009, 535).

			geben	
Sg.	1. Ps.	Konj. II	gäbe	
	2. Ps.	Konj. I/II	gebest/gäbest	(Form der Assonanz)
	3. Ps.	Konj. I	gebe	
Pl.	1. Ps.	Konj. II	gäben	
	2. Ps.	Konj. I/II	gebet/gäbet	(Form der Assonanz)
	3. Ps.	Konj. II	gäben	

(Mischparadigma nach Schrodtt 2004, 10)

Doch auch bei den Konjunktiv II-Formen gibt es zahlreiche unklare Fälle. Die Ersatzstrategie hierbei ist die Verwendung von Syntagmen mit unterschiedlichen Funktionswörtern: hauptsächlich *werden*, daneben sind Konstruktionen mit *sollen* in Gebrauch, ebenso wie – je nach Varietät und/oder Kontext – konjunktivische Konstruktionen mit dem Konjunktiv II von *sein*, *haben* und *tun* plus Partizip (vgl. Gallmann 2007, 60 & Barbour/Stevenson 1998, 176). „Man kann den Konditional geradezu als »strukturelle Hauptvariante« betrachten“ (Schrodtt 2004, 15), die vor allem in der gesprochenen Sprache für die synthetischen Konjunktivformen (I und II) steht (vgl. Thieroff/Vogel 2009, 25 & DUDEN 2009, 538f.). Gallmann sieht in den Konstruktionen mit verschiedenen Konjunktivauxiliaren eine grundsätzliche syntaktische Strategie zum Umgang mit den Problemen der Konjunktivformen (2007, 71-74, vgl. auch DUDEN 2001, 552f.).

Eine Vermeidung und die Substitution der Konjunktiv II-Formen findet jedoch nicht nur aus formalen Gründen statt, sie erklärt sich auch über Unsicherheiten im ‚korrekten‘

(d.h. normgerechten) Sprachgebrauch und dem sprachlichen Empfinden des Sprechers/Schreibers (siehe hierzu auch Abschnitt 2.1). Beim Konjunktiv II existieren zahlreiche Doppelformen, d.h. zwei parallele Konjugationsformen zu einem Verb, aus denen es auszuwählen gilt:

Tabelle 6: zentrale Doppelformen des Konjunktiv II (nach DUDEN 2001, 550 & DUDEN 2012, 8)

	3. Ps. Sg. Ind. Prät.	3. Ps. Sg. – Konjunktiv I	3. Ps. Sg. – Konjunktiv II
befehlen	befahl	befehle	beföhle/befähle
beginnen	begann	beginne	begönne/begänne
empfehlen	empfahl	empfehle	empföhle/empfähle
gelten	galt	gelte	gölte/gälte
gewinnen	gewann	gewinne	gewönne/gewänne
helfen	half	helfe	hülfe/hälfe
heben	hob/hub	hebe	höbe/hübe
rinnen	rann	rinne	rönne/ränne
schwimmen	schwamm	schwimme	schwömmе/schwämmе
schwören	schwor	schwöre	schwüre/schwöre
spinnen	spann	spinne	spönne/spänne
stehen	stand	stehe	stünde/stände
stehlen	stahl	stehle	stöhle/stähle

Die Bildung einiger Formen mit Umlaut zu dem vom Präteritum abweichenden Ablaut erklärt sich über die Sprachgeschichte des Deutschen, worauf an dieser Stelle jedoch nicht genauer eingegangen werden kann. Die meisten Ablaute sind auch in anderen Flexionsformen des jeweiligen Verbs zu finden (z. B. Partizip Präteritum). Dass die Konjunktiv II-Formen mit Ablaut und Umlaut erhalten sind, „trotz großem Lern- bzw. Speicheraufwand“ (Gallmann 2007, 70), hängt mit dem Kontrast zum Lautbild im Indikativ bzw. Konjunktiv I zusammen (vgl. DUDEN 2001, 550):

werben: 3. Ps. Sg. –

Konjunktiv I: <werbe> [ɛ] vs. Konjunktiv II: *<wärbe> / <würbe> [y]

Bei den oben genannten Doppelformen ist erkennbar häufig eine Form von einer tendenziellen Assonanz betroffen. Auf eine zusätzliche Homophonie zur Homographie vieler Formen des Konjunktiv I und II gehen Zifonun et al. (1997, 1739) ein. Bestimmte Formen des Ablauts sind aber inzwischen nicht mehr bekannt und trotz einer Ikonizitätsverletzung wird zunehmend zum Beispiel bei *gelten* oder *helfen* kein distinktiver Ablaut zu *o* oder *u* mehr gebildet.

Neben der Vermeidungs- und Ersatzstrategie weist Gallmann morphologische Reparaturversuche nach. Diese Reparatur besteht in der „Addierung starker und schwacher Konjugationsmerkmale“ (2007, 75), die bei einer gemischten Flexionsklasse

auch regelhaft auftreten, in diesem Fall allerdings zu einer formalen Übercharakterisierung führen: *bräuchte* (weitestgehend etabliert – eine ausführliche Erläuterung zur Konjugationsform findet sich bei Schrodts (2004, 9)), *(*)sollte*, *(*)wollte*, *(*)nähmte*, *(*)gäbe*, *(*)käme*. Viele solcher Formen sind beispielsweise im Schweizerdeutschen gebräuchlich, gelten im bundesdeutschen Sprachgebiet jedoch in der Regel als ungrammatisch (vgl. ebd., 74f.).⁵ In diachroner Hinsicht ist besonders der Fall von *sollen* interessant. In der mittelhochdeutschen Grammatik zählt das Verb *suln* zu den Präterito-Präsentien. In der Ablautreihe IV tritt hier die Konjugationsform beim Konjunktiv Präteritum (1. und 3. Ps. Sg.) *sölde* (als Nebenform mit Dentialsuffix auch *sölte*) auf (vgl. Bergmann et al. 2007, 76-79). Somit schient eine neuhochdeutsche Form *sollte* nicht allzu unrealistisch (ebenfalls sprachhistorisch vergleichbar ist der Fall *wollte* von mittelhochdeutsch *wellen*).

Ergänzend soll nun noch auf die temporalen Besonderheiten des Konjunktivs eingegangen werden. „[D]ie Formen von Konjunktiv I und II [werden] (detemporalisiert) nebeneinander verwendet“ (Roelcke 2011, 50), obwohl sie „formal [...] präterital und präsensisch sind“ (Bredel/Lohnstein 2001, 219). Der durch den Konjunktiv erfolgende Modalitätsausdruck steht heute hierarchisch höher als der Tempusausdruck (vgl. Ulrich 2014, 7);⁶ wird in der indirekten Rede beispielsweise der Konjunktiv II (also Präteritum) statt des Konjunktiv I (Präsens) verwendet, drückt der Sprecher/Schreiber damit nicht zwingend eine Vorzeitigkeit aus, lediglich der Grad der (Un-)Möglichkeit oder Distanziertheit nimmt zu (vgl. Engel 2004, 218). „Nur in den zusammengesetzten Tempora ergibt sich ein temporaler Unterschied“ (Schrodts 2004, 11).

Wie auch in Abbildung 1 zu sehen, ist die Wiedergabe von Zeitstufen in der indirekten Rede durchaus möglich, in ihrer Umkehrung sind diese Zeitstufen aber nicht mehr eindeutig, da im Konjunktiv mehrere Vergangenheits- bzw. Zukunftsformen zusammenfallen. Auch diese Tatsache wird mit der Formulierung des DUDEN widerspiegelt, wenn es heißt, beim Konjunktiv handle es sich um eine „marginal finite Flexionskategorie“ (2009, 539; vgl. 1.1.1).

5 Insbesondere sprachkritische Stimmen belächeln diese Formen und verneinen prinzipiell die Möglichkeit einer solchen Bildung (vgl. Sick 2007).

6 In früheren Jahrzehnten/Jahrhunderten war auch im Konjunktiv in der Redewiedergabe eine Tempuskongruenz gegeben (vgl. Gallmann 2007, 60). Gegenwartssprachlich tritt das Konzept ‚Zeit‘ bei den einfachen Konjunktivformen nicht mehr auf (vgl. Bredel/Lohnstein 2001, 219).

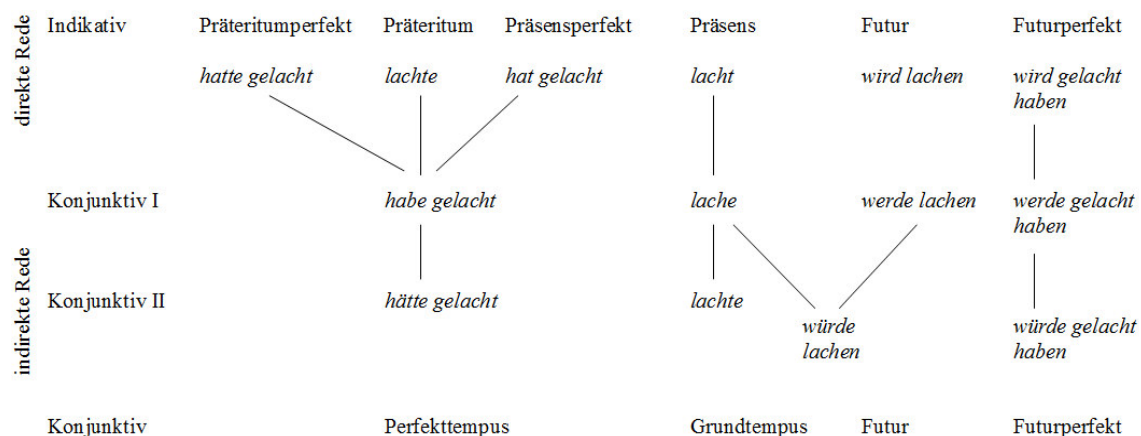


Abbildung 1: Grundtempora der direkten und indirekten Rede (nach: DUDEN 2009, 530)

2 Die Bedeutung des Konjunktivs

„Der Konj[unktiv, S. P.] ist im System der gesprochenen Sprache vorhanden und wird von Standardsprachesprechern ungefähr so häufig gesprochen wie in Zeitungen und literarischen Texten geschrieben“ (Schwitalla 2006, 139).

„In der gesprochenen Alltagssprache spielt der Konjunktiv I eine marginale Rolle. Wenn überhaupt der Konjunktiv gewählt wird, dann im Normalfall der Konjunktiv II“ (DUDEN 2009, 535).

Setzt man diese beiden Feststellungen zueinander in Beziehung, scheint die Vorstellung, dass der Konjunktiv im Sterben begriffen ist oder zumindest rückläufige Tendenzen hat, logisch. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde diese Auffassung von Sprachkritikern bzw. Sprachpflegern vertreten (vgl. Glück/Sauer 1997, 64), hält sich bis heute und wird stellenweise nicht einmal mehr hinterfragt. So beginnt Gallmann seine Analyse zu den morphologischen Besonderheiten mit dem Satz: „Die einfachen Konjunktivformen geraten im Deutschen bekanntlich teilweise außer Gebrauch“ (2007, 45). Und damit steht er nicht allein. Unter 2.1 steht diese Vorstellung auf dem Prüfstand. Es soll verdeutlicht werden, dass längst nicht alles problematisch und der Modus Konjunktiv nicht todgeweiht ist. Aufbauend auf der allgemeinsprachlichen Bedeutung wird die Analyse auf den Schulunterricht ausgeweitet. Es stellt sich dabei die Frage, welche Bedeutung dem Konjunktiv im Curriculum beigemessen und wie dies im Schulbuch umgesetzt wird.

2.1 Zur allgemeinsprachlichen Bedeutung

Zum Gebrauch der verschiedenen Konjunktivformen wurde festgehalten, dass es einen punktuellen Rückgang des Konjunktiv I gibt und stattdessen häufig Formen im Indikativ oder die Formen des Konjunktiv II verwendet werden. Gleichzeitig gilt, dass fast ausschließlich bei hochfrequenten Verben Sicherheit bzw. Klarheit zu den Konjunktiv II-Formen besteht. Rückgang und Ersatz unterliegen hierbei zwei wesentlichen Bedingungen und können nur unter Berücksichtigung dieser als korrekte Aussagen zum Sprachgebrauch gelten.

Erstens: Wenn es zum Ersatz des Konjunktiv (I) durch den Indikativ, dem allgemeinen „Standardmodus“ für sprachliche Äußerungen kommt (vgl. DUDEN 2009, 500 & Zifonun et al. 1997, 1731), gilt dies doch fast ausschließlich für den mündlichen Sprachgebrauch. Bei der Redewiedergabe wird dieser Ersatz in der (formellen) Schriftlichkeit weitestgehend nicht akzeptiert (vgl. Ulrich 2014, 6). Hier fällt die Wahl in den meisten Fällen entsprechend den Gebrauchsregeln auf den markierten Modus, die Möglichkeitsform Konjunktiv. Sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch dient er der „Brechung oder Aufhebung der Unmittelbarkeit der interpretativen Bezugnahme“ (Zifonun et al. 1997, 1785), zum Ausdruck einer geminderten Sicherheit, worauf Sprecher/Schreiber nicht verzichten möchten (vgl. Ulrich 2014, 5).

Zweitens: Den Konjunktiv II als Ersatz zu benennen ist nur dann tatsächlich verallgemeinerbar, wenn das *werden*-Gefüge bzw. andere Konstruktionen mit Hilfsverben als Konjunktiv II eingestuft werden (vgl. auch Klotz 1991, 504).

Bisher wurde in Form und Funktion dem *werden*-Gefüge vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei ist dessen allgemeinsprachliche Bedeutung wohl am größten. Basierend auf der Bedeutungszunahme und tendenziell überwiegenden Verwendung periphrastischer Konjunktivkonstruktionen (vorwiegend mit *werden*) benennt Rothstein (2010) diese als eigene Kategorie, den „Konjunktiv III“, statt sie dem Konjunktiv II unterzuordnen. Diese Bezeichnung wird fortan auch in dieser Arbeit gewählt. Vom ursprünglich rein temporal markierten Futurpräteritum kam es – entgegen gültiger Blockierungsprinzipien⁷ – zur „Vollgrammatisierung des Konjunktivs III“ (ebd.,

7 Dass analog zum Synonymy-Blocking bei lexikalischen Ausdrücken keine Blockierungseffekte von Tempus und Modus (Futurpräteritum vs. Präteritum) beim Konjunktiv III auftreten, wird u.a. mit Synkretismen im Präteritum und dem obd. Präteritumschwund erklärt (ausführlicher hierzu: Rothstein 2010, 58f.).

58), der für die meisten Sprecher/Schreiber zum sinnvollsten und adäquaten Ersatz beim Ausdruck von Modalität wurde (vgl. ebd., 58).⁸ Und trotz dessen Dominanz halten sich den Konjunktiv III ablehnende, sprachpuristische Auffassungen. Die Aussage ‚Deutsch ist eine *würde*-lose Sprache‘ (vgl. Schrodtt 2004, 12 & Granzow-Emden 2013, 190) kann dabei nicht nur mit stilistischen (s.u.) und variationslinguistischen Argumenten widerlegt werden. Es existieren Verwendungen des Konjunktiv III, die keinen Ersatz darstellen, vollkommen korrekt (d.h. normenkonform) und nicht durch ihre synthetischen Pendants ersetzbar sind (vgl. Helbig/Buscha 2001, 172). Dies gilt bei „zukunfts-bezügliche[n] Aussagen in ‚erlebter Rede‘/‚erlebtem Denken‘“ (Zifonun et al. 1997, 1737), häufiger noch bei konventionalisierten Formulierungen des Höflichkeitskontextes (vgl. DUDEN 2009, 521):

(18) a Würden Sie bitte in mein Büro kommen?

b ?Kämen Sie bitte in mein Büro?

(19) a Über eine Antwort würde ich mich freuen.

b *Über eine Antwort freute ich mich.

Über die vielfältigen Funktionen (Indirektheit, Höflichkeit etc.) des Konjunktivs definiert sich seine Bedeutung; die Möglichkeiten des lexikalischen Ausdrucks von Modalität ersetzen den Konjunktiv hierbei nicht, sie ergänzen die Modusmarkierung am Verb, die „auch in der standardnahen und dialektnahen Umgangssprache fest verwurzelt [ist], [...] lediglich in einer geringeren Formenvielfalt“ (Barbour/Stevenson 1998, 176). Gerade bei den erwähnten festen Wendungen und konventionalisierten Formulierungen sind die Konjunktivformen nicht wegzudenken. Und nicht zuletzt die Reparaturversuche bei uneindeutigen Konjugationsformen zeigen den Bedarf an Konjunktivformen (vgl. auch Sick 2007).

Einen großen Anteil an der Relevanz des Konjunktivs hat die Stilistik. „Die Konjunktivverwendung ist immer als eines der Schibboleths für ›Gutes Deutsch‹ [...] hingestellt worden“ (Glück/Sauer 1997, 67), womit sich auch die Bedeutung bei der Sprachpflege erklärt. Der Konjunktiv ist Bildungssprachmarker und vor allem in der

8 Ein Ansatz zur Erklärung von häufigeren Konstruktionen mit *werden* statt mit üblichen Modalverben basiert auf der grundsätzlich temporalen und modalen Bedeutung von Formulierungen, bei denen das Verb im Futur steht. Einer zukunftsbezüglichen Aussage ist ein Unsicherheitsgrad, eine Potenzialität inhärent. Steht wie beim Konjunktiv III das Auxiliarverb zusätzlich im Konjunktiv, verstärkt sich die modale Bedeutung. Darauf aufbauend finden sich wiederum Vorschläge, *werden* nicht als Auxiliar- sondern direkt als Modalverb einzuteilen (vgl. Thieroff/Vogel 2009, 20f.).

Literatursprache frequent vertreten (vgl. Abschnitt 3). Die Bedeutung in öffentlichen Texten, vor allem Presstexten und in der Literatur wird von der DUDEN-Grammatik dahingehend eingeschränkt, dass sich „[d]ie Verwendung des Indirektheitskonjunktivs [...] zu einem genre- und autorenspezifischen Stilmittel entwickelt [hat]“ (DUDEN 2009, 536). Am deutlichsten ist dies an den unregelmäßigen Formen und Doppelformen des Konjunktiv II zu erkennen. Werden entgegen der allgemeinen Erwartung in der Alltagssprache Formen wie *hülfe*, *lüde*, *flöhe*, *wüsche* gebraucht (vgl. Schrodts 2004, 9), werden sie in der Regel belächelt, „sie klingen für die meisten altertümlich oder geziert“ (DUDEN 2012, 9) oder werden gar als falsch empfunden. Die Ersatzstrategie mit periphrastischen Bildungen greift in diesen Fällen aus bewussten, individuellen stilistischen Gründen⁹ oder aufgrund von Unklarheiten zu normgerechten Formen (vgl. Schrodts 2004, 9 & DUDEN 2009, 538f.). Außen vor sind die Konjunktiv II-Formen hochfrequenter Verben wie *sein*, *haben*, *werden*, die Modalverben sowie unter anderem *finden*, *(ge)brauchen*, *geben*, *gehen*, *halten*, *kommen* und *wissen* (vgl. Gallmann 2007, 70 & Zifonun et al. 1997, 1784).

In den vorangestellten Zitaten ist die Rede von „gesprochener Alltagssprache“ und „Standardsprachesprechern“ womit trotz der ihnen gemeinsamen Mündlichkeit keineswegs die gleiche Form des Sprachgebrauchs gemeint ist.¹⁰ In der Argumentation zum Rückgang oder Tod des Konjunktivs werden gerade solche Unterschiede bezüglich Konzeptionalität und Medialität der Sprache gerne übergangen. Dies gilt auch für ältere Ausgaben der Grammatik (z. B. des DUDEN). Glück & Sauer (1997, 64f.) beschreiben die Änderungen der Grundregeln zum Modusgebrauch in der DUDEN-Grammatik über die Jahrzehnte. Dabei stellen sie fest, dass die Vorgaben zwar zunehmend liberaler wurden, der Einfluss der Mündlichkeit aufgenommen wurde und an einigen Stellen die Präskription abnahm (vgl. auch Schrodts 2004, 15). Dennoch bleibt die „Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache“ unsauber, wenn „eher stilistisch orientierte Kategorien wie Umgangs- und Alltagssprache“ (Glück/Sauer 1997, 65)

9 Hier liegt die Betonung auf „individuell“; die Stilistik bezieht sich auf das subjektive Sprachempfinden. Denn obwohl die grundsätzliche Nachfrage bei Stil- und Sprachratgebern recht hoch ist und Sprecher/Schreiber nach Anhaltspunkten für ‚gutes Deutsch‘ suchen, lassen sich in diesem Fall die wenigsten beirren, wenn es beispielsweise heißt: „Dies [der Ersatz synthetischer Formen, S. P.] ist zwar grammatisch nicht falsch, doch stilistisch nicht sehr schön“ (DUDEN 2012, 11). Es gilt der Grundsatz auch für die Sprache: Stilfragen sind Streitfragen.

10 Unterschiede der sprachlichen Varietäten und Register in mündlicher und schriftlicher Ausprägung werden unter 3 in Augenschein genommen.

gebraucht werden. Dies kann nicht nur zur Verunsicherung bei denjenigen führen, die in der Grammatik nach klaren Regeln suchen und die linguistische Kategorisierung der Sprachformen nicht kennen. Die unklare Trennung der Sprachgebrauchsweisen befördert auch sprachliche Ideologien. Woher also die Vorstellung zum Tod des Konjunktivs kommt, lässt sich überwiegend mit Beobachtungen im mündlichen Sprachgebrauch beantworten. Sie basiert in den meisten Fällen zudem auf punktuellen Unsicherheiten bei Sprechern/Schreibern, wie sie beim Konjunktiv unregelmäßiger und seltener gebrauchter Verben auftreten und dann ins Zentrum sprachkonservativer Behauptungen rücken.

2.2 Die Stellung des Konjunktivs im Curriculum

Zur Analyse steht hier der Bildungsplan für allgemeinbildende Gymnasien in Baden-Württemberg, da der Diagnosetest zum Konjunktiv an einem baden-württembergischen Gymnasium durchgeführt wird (vgl. 4). Im Jahr 2004 wurde vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (KM-BW) ein neuer Bildungsplan für allgemeinbildende Schulen anstelle eines gegliederten Kerncurriculums veröffentlicht. Dieser Bildungsplan richtet sich nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) zu den Bildungsstandards. Abweichend von Lehrplänen anderer Bundesländer (beispielsweise Bayern, wo die übergreifenden Lernbereiche nach einzelnen Klassen eingeteilt sind) werden die Bildungsstandards für die Klassen 6, 8, 10 und die Kursstufe nach Einzelkompetenzen unterteilt. Hieraus ergibt sich einerseits eine gewisse curriculare Freiheit, da Kompetenzen nicht Schuljahr für Schuljahr vermittelt und geprüft werden müssen (sondern in Zweijahresschritten), andererseits bleiben die zu erwerbenden Kompetenzen und welche konkreten Unterrichtsthemen sich dahinter verbergen teils unscharf.

Nach den bisher erfolgten Darstellungen zu Form und Funktion des Konjunktivs scheinen folgende Kompetenzbereiche relevant: Die Sprachkompetenz (für „bewussten und differenzierten Sprachgebrauch“, einen „selbstständige[n], normgerechte[n] und kreative[n] Umgang mit Sprache“ sowie „sach-, situations- und adressatengerech[es] Handeln“ (KM-BW 2004, 76)), die kommunikative Kompetenz (u.a. für die „Sicherheit im Verstehen auch komplexer sprachlicher Äußerungen“, „das [A]nalisieren, [D]urchschauen, [R]eflektieren [von] Kommunikationssituationen“ (ebd., 77)), die Schreibkompetenz (mit „verschiedene[n] Schreibformen und ihre[n] unterschiedlichen

Funktionen“ (ebd., 77)) und die Sprachreflexion (als „Reflexion über eigenen und fremden Sprachgebrauch“, der „Erwerb von Sprachwissen“ mit Kenntnissen zur „Funktionalität der sprachlichen Phänomene“ und dem kritischen und kompetenten Umgang mit Sprachnormen (ebd., 78)). Tatsächlich aber werden Modus und Modalität und speziell der Konjunktiv nur an einer Stelle des Bildungsplans erwähnt – bei den Kompetenzen und Inhalten für Klasse 8 und hier nicht etwa als Teil der Rechtschreibung und Grammatik, sondern im Bereich „Sprachbewusstsein entwickeln“:

„Modalität

Die Schülerinnen und Schüler können

- die verschiedenen Funktionen der Modalität sachgerecht verwenden;
- verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten für Modalität (Modus, Modalverben, Modaladverbien) nutzen;
- die Rede eines Dritten in der indirekten Rede wiedergeben;
- den Konjunktiv der indirekten Rede als Mittel der Distanzierung beschreiben und benutzen

[...]

Sprache und Stil

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

- die Kenntnis sprachlich-stilistischer Mittel bei der Analyse von Texten nutzen;
- in der geschriebenen Sprache bei der indirekten Rede vorrangig den Konjunktiv I verwenden. Sie vermeiden eine starke Häufung von würde-Formen“

(ebd., 84).

Wenn man bereits für den Kompetenzerwerb in Klasse 6 den Konjunktiv finden will, gelingt dies am ehesten bei „Wortarten“, wenn es um die Beherrschung des Formensystems von Verben geht (vgl. ebd., 81). Auch in Klasse 10 und der Kursstufe ließe sich der Konjunktiv zumindest indirekt den Bereichen „Beschreibung und Interpretation von Texten“ und „Sprachbewusstsein entwickeln“ zuordnen. Doch die Frage ob und wie der Konjunktiv vor und nach den Klassen 7 und 8 Unterrichtsgegenstand ist, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben. Dabei habe der Konjunktiv allgemein im schulischen Deutschunterricht nach Uhl & Rothstein (2015, 199) eine lange curriculare Tradition. Um diese Aussage und die Häufigkeit des Konjunktivs im Deutschunterricht zu prüfen, wurde zusätzlich der vorangegangene Bildungsplan von 2001 betrachtet, der noch einem Lehrplan i.e.S. entsprach.¹¹ Und obwohl die konkreten Inhalte dieses Lehrplans keine Gültigkeit mehr haben, können sie der strukturellen Orientierung für die Unterrichtsinhalte der einzelnen Klassenstufen dienen. In der grundlegenden Verteilung der Lehrplaneinheiten ist auch kein

¹¹ Zur Unterscheidung wird der Bildungsplan von 2001 fort folgend als „Lehrplan“, der Bildungsplan von 2004 als „Bildungsplan“ bezeichnet.

Unterschied von 2001 zu 2004 festzustellen. Curriculare Vorgaben zum Konjunktiv bestehen vor allem für die Klassen 7 und 8.

Im Arbeitsbereich „Sprechen und Schreiben“ in Klasse 7 geht es bei Inhaltsangaben zu erzählenden Texten um die „Bedeutung der indirekten und referierenden Rede“ (KM-BW 2001, 170), die im Arbeitsbereich „Sprachbetrachtung und Grammatik“ die zentrale Rolle spielt: „Einführung und Verwendung des Konjunktiv I und II“, „Zum Vergleich mit der eigentlichen indirekten Rede werden auch andere Formen der Wiedergabe von Äußerungen herangezogen“ (ebd., 173). Diese Inhalte werden in Klasse 8 vertieft. Wieder im Bereich „Sprachbetrachtung und Grammatik“ gilt es „die Modalität einer Äußerung, deren sprachliche Form und stilistische Wirkung zu erkennen sowie ihren Geltungsbereich einzuschätzen und i[m] eigenen Sprachgebrauch zu berücksichtigen“ (ebd., 251); Modalität und Verbmodus werden in Form und Verwendungsbereichen erarbeitet (vgl. ebd., 251). Doch auch schon in Klasse 5 finden sich Anknüpfungspunkte für den Konjunktiv, und zwar bei den „Möglichkeiten des sprachlichen Umgangs mit anderen“ („Wünsche, Bitten [...], Aufforderungen“) (ebd., 23). Für die 9. und 10. Klasse ist ein abstrakterer Umgang mit sprachlichen Phänomenen vor allem bezüglich stilistischer und pragmatischer Aspekte (unter Berücksichtigung des Unterschieds von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch) vorgesehen, wo sich der Konjunktiv integrieren lässt (vgl. ebd., 361 & 469).

2.3 Der Konjunktiv im Schulbuch

Um auch die unterrichtlichen Voraussetzungen der Schüler für den Diagnosetest herauszuarbeiten, soll an dieser Stelle das unterrichtsbegleitende Material analysiert werden. Es handelt sich um die Sprach- und Lesebücher des Cornelsen-Verlages „Deutschbuch“ für die 7. und 8. Klasse baden-württembergischer Gymnasien (ministeriell zugelassen, nach Bildungsstandards). Teil des Vorgesprächs mit den Lehrkräften zur Durchführung des Diagnosetests war die Unterrichtskonzeption und das verwendete Unterrichtsmaterial zum Thema Konjunktiv. Sowohl in den zwei Klassen der 7. Jahrgangsstufe als auch in denen der 8. Jahrgangsstufe kam zur Regelbildung und für Anwendungsaufgaben überwiegend das Schulbuch zum Einsatz. Im Vorjahresunterricht der befragten 9. Klasse wurde das Schulbuch nicht genutzt und stattdessen auf eigene Unterrichtsmaterialien der Lehrkraft zurückgegriffen, die jedoch nicht zur Analyse vorliegen. Bei der Auswertung des Diagnosetests (4.3) wird

rückblickend darauf eingegangen, inwieweit sich die Vorlage des Schulbuchs in den Antworten der Schüler widerspiegelt und als geeignet erweist.

Der Einstieg zum Konjunktiv in der 7. Klasse erfolgt im Rahmen von Kurzgeschichten/Kurzprosa, genauer gesagt im Kontext des Verfassens von Inhaltsangaben. Die Redewiedergabe steht hier im Mittelpunkt. Im Umfang von einer Schulbuchseite werden zunächst die Bildungsregeln¹² von Konjunktiv I und II mit zwei Aufgaben dazu behandelt. Zum Konjunktiv I wird die Ableitung von Indikativ Präsens und das Kennzeichen *e* in der Endung genannt und mit drei Verben (*bringen*, *schlafen*, *kommen*) sowie die Ausnahme bei *sein* erwähnt. Zum Konjunktiv II heißt es: „Der Konjunktiv II wird in der Regel vom Indikativ Präteritum/Imperfekt abgeleitet (oft mit Umlaut, d.h. Wechsel von **a, o, u** zu **ä, ö, ü**)“ (Fingerhut/Schurf 2006, 150; Fettdruck im Original). Als Beispiel werden wieder dieselben vier Verben angeführt. Diese Form der Regelformulierung erlaubt zwei Urteile: Auf der einen Seite steht die Bildungsregel didaktisch (auf das Wesentliche) reduziert, was die Einprägung erleichtert. Auf der anderen Seite mag genau hier der Ursprung vieler Fragen und Unsicherheiten liegen: was meint „in der Regel“?, was sind die Ausnahmen von der Regel und wie viele gibt es davon?, wann wird kein Umlaut gebildet? Da auch im Folgenden nicht weiter auf den Konjunktiv II eingegangen wird und er lediglich als mögliche Ersatzform in der Redewiedergabe erwähnt wird, steht die Regel an dieser Stelle zusammenhangslos bis unverständlich für die Schüler.

Die erste Aufgabe zum Verbmodus beschäftigt sich mit der Bildung von Indikativ Präsens und Konjunktiv I in Gegenüberstellung. Die Bildungsregel kann mit den Verben *nehmen*, *lesen*, *dürfen*, *fallen*, *fahren*, *können*, *schlafen*, *laufen*, *sehen*, *haben*, *müssen*, *werden* angewendet werden und es geht um den Formenzusammenfall von Indikativ und Konjunktiv, der später mit Ersatzregeln in der indirekten Rede (s.u.) wieder aufgegriffen wird. In der zweiten Aufgabe soll dann die indirekte Rede von vier Sätzen mit einem vorgegebenen Beispielsatz gebildet werden, wobei es auch um die sprachlichen Veränderungen geht. Darauf folgt die entsprechende Regel zur indirekten Rede – wie sie sprachlich umgesetzt, was dabei ausgedrückt wird und was beachtet werden muss. Hervorgehoben wird die Veränderung der Pronomen und der Wechsel von Indikativ Präsens zu Konjunktiv I. Mit je einem Beispiel wird der Ersatz der Konjunktiv

¹² Bildungs- und Gebrauchsregeln sowie Merksätze werden im Schulbuch des Cornelsen-Verlages graphisch als Rechteck mit einem großen Ausrufezeichen gekennzeichnet und vom Rest abgehoben.

I im Fall der Formübereinstimmung mit dem Indikativ durch den Konjunktiv II oder mit *würde* angesprochen. Die Ersatzform mit *würde* wird auch für veraltete Konjunktivformen genannt, hier aber nicht nur als Möglichkeit, sondern als Gegebenheit: „Auch in diesen Fällen verwendet man die Ersatzform mit *würde*“ (ebd., 151). Nach einer die Redewiedergabe vergleichenden Aufgabe werden abschließend in einem ‚Merkkasten‘ vier Formen der Redewiedergabe formuliert (indirekte Rede im Konjunktiv, geraffte Redewiedergabe z. B. durch Substantivierung, Paraphrasierung mit Verweis auf den Urheber der Aussage, Nebensatz mit *dass* plus Indikativ oder Konjunktiv).

Am Ende des Schulbuchs findet sich noch ein Abschnitt mit „Orientierungswissen“ zu den vier großen Arbeitsbereichen. Hier sind unter „Nachdenken über Sprache/ Sprachbewusstsein entwickeln“ die Regeln zu Indikativ und Konjunktiv auf einer Schulbuchseite zusammengefasst. Dieses Orientierungswissen enthält dabei mehr Informationen als das vorangegangene Kapitel zu den Modi. Hier werden auch Aufforderungen und Wünsche als Verwendungsbereiche genannt, die allerdings erst im Buch der 8. Klasse aufgearbeitet werden. Insgesamt umfasst der Konjunktiv im Schulbuch der 7. Klasse drei von 294 inhaltlichen Schulbuchseiten. Die dortige Beschäftigung mit dem Verbmodus zeigt Unzulänglichkeiten des Schulbuchs. Eine fundierte Beschäftigung mit dem Konjunktiv in Klasse 7 macht eine Hinzunahme anderer Lernmaterialien unerlässlich.

Lücken in der 7. Klasse werden im Deutschbuch für die 8. Klasse ausgeglichen. Dies entspricht somit auch dem curricularen Rahmen. Die Aufgaben zum Konjunktiv umfassen die sechs aus dem Bildungsplan zitierten Punkte zu Modalität, Sprache und Stil der erwarteten Kompetenzen. Im Bereich „Nachdenken über Sprache“ gibt es einen eigenen Abschnitt mit zwölf Seiten zu Form und Funktion des Konjunktivs („Das Spiel mit dem Gedachten – Modalität“). Der Einstieg erfolgt mit einem Songtext, in dem zahlreiche Konjunktiv II-Formen zu finden sind. In der Teilaufgabe dazu sollen die Schüler erläutern, wo deutlich wird, dass es sich nur um eine Vorstellung handelt. Die Aufgabe mündet in einem Merkkasten zur Unterscheidung von Indikativ und Konjunktiv allgemein als Wirklichkeits- bzw. Möglichkeitsform der Verben. Im Anschluss daran liegt das Augenmerk auf dem Konjunktiv II. Über eine induktive Methodik sollen die Merkmale der Konjugationsformen bestimmt werden, die dann in der Formulierung der Bildungsregel mündet. Im Vergleich zur 7. Klasse entfällt bei der Bildungsregel der Ausdruck „in der Regel“, bei der Umlautbildung bleibt ein „oft“,

hinzu kommt der Umlaut bei *au/äu* (vgl. Fingerhut/Schurf 2007, 103). Die Gebrauchsregel der Ersatzform mit *würde* unterscheidet sich nicht zur 7. Klasse.

Auf den folgenden drei Seiten werden vor allem die funktionalen Aspekte des Konjunktiv II vertieft. Die Schüler sollen sich mit Ausdruck von Höflichkeit und Wünschen, realen und unrealen Bedingungssätzen beschäftigen. Hierbei geht es auch um den Ausdruck von Modalität mithilfe von Modal- und Hilfsverben. Die Aufgaben und Beispiele sind hier so gewählt, dass sie für die Sprachpraxis der Schüler und nicht nur abstrakt für den Grammatikunterricht geeignet sind. Wiederholend und vertiefend zu den Inhalten der 7. Klasse wird auch im Deutschbuch der 8. Klasse die indirekte Rede behandelt. Mit ausführlicheren Erläuterungen und Beispielen als noch für die 7. Klasse werden die Bildung des Konjunktiv I und die Redewiedergabe mittels Konjunktiv beschrieben. Als Anwendungs- und Übungsaufgaben sollen die Schüler beispielsweise ein Interview für die Schülerzeitung umschreiben und eine Entscheidung zum Gebrauch des passenden Modus treffen. Auf den abschließenden drei Seiten des Schulbuchkapitels wird noch ein kritischer Blick auf die Modalformen geworfen. Die Schüler sollen sich hier mit den Veränderungen in Konjunktivgebrauch, Variation in der Redewiedergabe und Bedeutungsunterschieden bei Formulierungen in unterschiedlichen Modi sowie stilistischen Fragen beschäftigen. Die Aufgaben können dahingehend positiv hervorgehoben werden, dass sie die vorab vermittelten Gebrauchs- und Ersatzregeln kontextualisieren und einen tatsächlichen Beitrag zum ‚Nachdenken über Sprache‘ leisten.

3 Schriftsprache und Grammatik im Deutschunterricht

Bevor nun ausgewählte Aspekte der Grammatik im schulischen Deutschunterricht behandelt werden können, muss die Frage gestellt (und beantwortet) werden, um welche Sprache (mit welcher Grammatik) es eigentlich geht. Alle Ausführungen der Arbeit beziehen sich auf den muttersprachlichen Deutschunterricht. Doch bekanntlich gibt es ebenso wenig wie den Konjunktiv das Deutsch. Was also lernt man in der Schule? „Es ist das Ziel des Deutschunterrichts, die Kinder und Jugendlichen mit [...] der Standardsprache vertraut zu machen“ (Granzow-Emden 2013, 8; vgl. auch Davies 2005, 328). Dieser Satz enthält gleich mehrere Aussagen: zuerst einmal wird damit die traditionelle Orientierung des Unterrichts am Standard (d.h. an der Norm) offengelegt, des weiteren wird die Standardsprache als besondere Form der Sprache hervorgehoben,

die drittens von Schülern nicht von Kindesbeinen an beherrscht wird. Hierzu schreibt Granzow-Emden weiter: „Weil die unterschiedlichen Varietäten mehr oder weniger von der Standardsprache abweichen, kann die Aneignung des Deutschen über die Schrift auch als erster Fremdsprachenunterricht betrachtet werden“ (2013, 8f.). Bereits unter 2.1 wurde die Frage aufgeworfen, wie sich beispielsweise ‚Umgangssprache‘ und ‚Standardsprache‘ voneinander abgrenzen lassen und wie es sich mit der medialen Ausprägung der Sprachformen verhält. Beide Varietäten sind nach Linke et al. „funktional und sozial auf[ge]laden“ (2004, 347). In kommunikativer und funktionaler Hinsicht ist ‚Umgangssprache‘ mit ‚Alltagssprache‘ in ihrer heutigen Form gleichzusetzen,¹³ die regional geprägt und begrenzt sein kann (vgl. ebd., 347).

„*Standardsprache* wäre im Gegensatz dazu eher für öffentliche, offizielle und institutionelle Kommunikationszusammenhänge reserviert. Ausserdem [sic!] schwingen im Begriff *Standardsprache* auch ein *sozialer* Aspekt (der im synonym verwendbaren Begriff *Hochsprache* noch deutlicher zum Zug kommt) sowie ein *medialer* Aspekt (wie er sich im Begriff *Schriftsprache* zeigt) mit: Standardsprache ist die Sprache der schriftlichen Kommunikation und wird tendenziell eher von Angehörigen der oberen sozialen Schichten gesprochen“ (ebd., 347; Kursivsetzung im Original).

Um terminologischen Problemen aus dem Weg zu gehen, wird in dieser Arbeit regelmäßig die Formulierung ‚allgemeinsprachlich‘ verwendet, eine Bezeichnung sprachlicher Formen und Realisierungen, die über Definitionen zu Varietäten und Registern, Konzeptionalität und Medialität hinwegzugehen versucht und ‘alles in allem’ meint, grundsätzlich aber eher von Kennzeichen der Alltagssprache statt der tradierten Norm beeinflusst ist.

Die Kategorien ‚schriftlich‘ und ‚mündlich‘ (diamediale Variation) ergänzen die diatopische, diaphasische und diastratische Varietäteneinteilung mit Blick auf den unterschiedlichen Kommunikationsmodus (*Modus* hier selbstredend nicht als grammatische Kategorie) (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 15f.). Der Begriff der Standardsprache wurde bislang so eingegrenzt, dass es sich vornehmlich um eine schriftliche Sprachform handle. Es bedarf allerdings einer weiteren definitorischen Annäherung, da auch bei ‚Schriftlichkeit‘ und ‚Mündlichkeit‘ immer wieder „eine Reihe von Begrifflichen Unklarheiten und Konfusionen“ auftreten (ebd., 15). Koch & Oesterreicher lehnen eine pauschalisierende Bezeichnung als ‚gesprochene‘ und ‚geschriebene‘ Sprache ab. Die beiden Sprachformen sind lediglich in ihrer Medialität

¹³ Eine generelle Gleichsetzung der Termini ist jedoch aus der Sprachgeschichte heraus und mit Blick auf die weite Forschungsdiskussion nicht möglich. An dieser Stelle sei auf Elspaß (2010) verwiesen, der sich dem Begriff der Alltagssprache widmet.

eindeutig zuzuordnen, ihre Konzeptionalität hingegen ist als Kontinuum zu denken (vgl. Koch/Oesterreicher 2007, 348). Abbildung 2 zeigt dazu eine Skala mit beispielhaften Kommunikationsformen und wie diese der Medialität (graphisch/phonisch) bzw. Konzeptionalität (gesprochen/geschrieben) zuzuordnen sind. Beeinflussende Faktoren der Abstufung im Kontinuum sind u. a. die räumliche und zeitliche Situation und der Kommunikationspartner (Zugehörigkeiten/Abhängigkeiten der skalaren Einteilung nach Formalität und Spontanität, monologisch vs. dialogisch) (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 19).

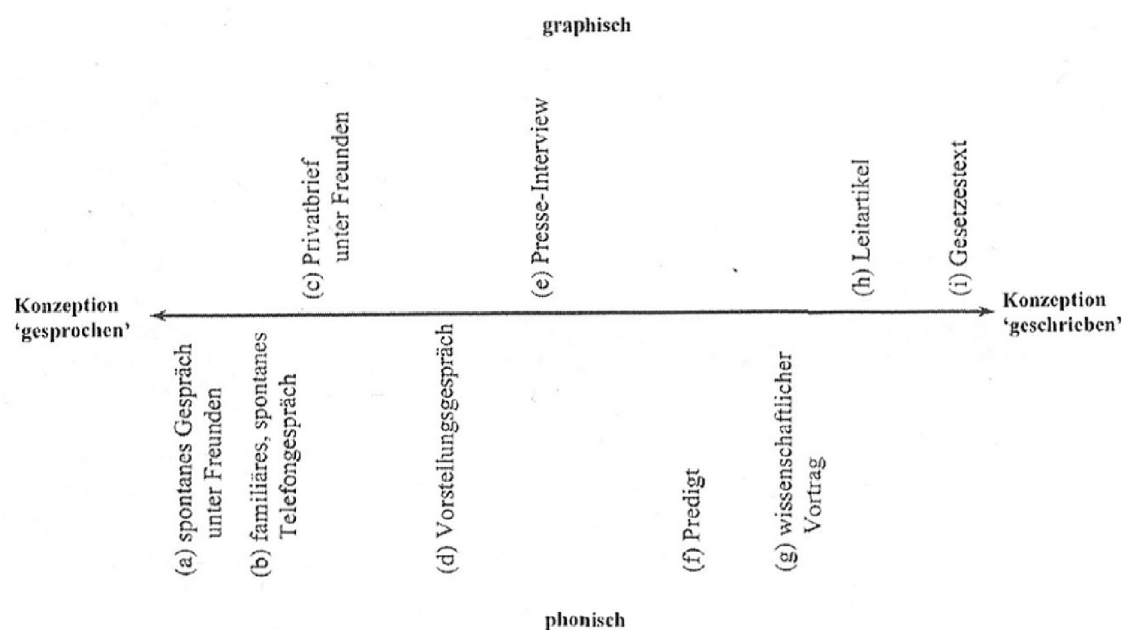


Abbildung 2: „Kommunikationsformen im konzeptionellen Kontinuum“ (Quelle: Koch/Oesterreicher 2007, 349)

Die konzeptionellen Unterschiede gesprochener und geschriebener Sprache sollen über die gesamte Schulzeit hinweg Teil des Deutschunterrichts sein.¹⁴ Von Beginn an relevant sind Unterschiede in Dialekt und Standard aufgrund der Nähe zum sprachlichen Alltag der Schüler sowie Tendenzen einzelner Kommunikationsformen zu einem bestimmten Medium (vgl. Koch/Oesterreicher 2007, 349). Nicht nur für Schüler interessant sind die Einflüsse der neuen Medien auf das Medialität-Konzeptionalitäts-Verhältnis sprachlicher Äußerungen. Unterrichtsinhalt sollte dabei auch sein, dass sowohl der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache dieselbe Grammatik zugrunde liegt,

¹⁴ Konzeptionelle Unterschiede in der Sprache, die Varietäten des Deutschen und sprachliche Normen sind im Bildungsplan von Baden-Württemberg in den Leitgedanken formuliert und als Teilkompetenzen für die Klassen 6 (z. B. „Die [...] Schüler können situationsgerecht Umgangssprache, Mundart und Standardsprache verwenden“ (KM-BW 2004, 79)) und 10 („Die [...] Schüler können die wesentlichen Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache benennen und erklären“ (ebd., 87)) vorgesehen.

im Bereich der Mündlichkeit allerdings häufiger Abweichungen von der Norm auftreten (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 28). Die sog. „offenere Norm“ (ebd., 28) führt zu weiteren Überlegungen den Grammatikunterricht im Allgemeinen und den Konjunktiv im Speziellen betreffend. So ist der Konjunktiv, wie er zu Beginn in Form und Funktion beschrieben wurde, keineswegs die einzige grammatische Kategorie, bei der Unterschiede im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch auftreten, bisweilen zeigen sich hier die Unterschiede aber besonders markant.

Für die weiteren Ausführungen zum Konjunktiv in der Schule und den Prinzipien des Grammatikunterrichts wird noch ein weiteres Konzept zu Sprache relevant, das abseits der bisher besprochenen Sprachformen steht. Im schulischen (und akademischen) Kontext spielen die sog. „Bildungssprache“ und bildungssprachliche Kompetenzen eine Rolle (Begrifflichkeiten nach Gogolin 2006). Wer Bildungssprache verwendet, bezeugt damit gemeinhin seine sprachlichen Fähigkeiten – die in der Schule (und Hochschule) erlernt und verfeinert werden – sowie eine ausgeprägte Allgemeinbildung; Bildungssprache ist in der Bevölkerung prestigeträchtig und gekennzeichnet von „besonderen sprachlichen Formate[n] und Prozeduren einer auf Texthandlungen [...] bezogenen Sprachkompetenz“ (Feilke 2012, 5). Die Bildungssprache ist in dem Sinn ein sprachliches Register, das Teil der Bildung ist; sie wird im Bildungskontext sowohl verwendet als auch erworben, „ist kommunikativ auf vorwiegend schriftliche Situationen bezogen“ (ebd., 6) und setzt sich gleichzeitig aus anderen sprachlichen Registern zusammen (vgl. Pöhlmann-Lang 2015, 105). Abseits des schulischen und akademischen Umfelds ist Bildungssprache in Ansätzen in der Literatur und stellenweise in Presstexten über bestimmte sprachliche Merkmale zu finden aber ausdrücklich nicht mit Literatur- oder Pressesprache gleichzusetzen (vgl. Feilke 2012, 6). Gegenwärtige sprachliche Entwicklungen und den thematischen Kontext der Arbeit miteinbeziehend kann Bildungssprache noch als stabiles sprachliches Register aufgefasst werden, in dem einige sprachliche Mittel konserviert sind, die allgemeinsprachlich seltener auftreten. Als Fachsprache mit Orientierung an der konzeptionellen Schriftlichkeit sind bestimmte Terminologien und sprachliche (semantisch, lexikalisch, syntaktisch, textuell) Merkmale wie Nominalisierungen, Passivkonstruktionen und komplexere Komposita konstitutiv für Bildungssprache; auch die relativ konsequente Verwendung des Konjunktivs mit seinen genuinen Formen kann hierzu gezählt werden (siehe 2.1: der Konjunktiv als Bildungssprachmarker) (vgl. ebd., 9ff. & Pöhlmann-Lang 2015, 107).

3.1 Grundzüge des Grammatikunterrichts

Das Schulfach Deutsch ist nicht denkbar ohne die Fachdidaktik, die Fachdidaktik ihrerseits ist angelehnt an die Fachwissenschaft. Gerade für den Grammatikunterricht ist die Linguistik „Bezugswissenschaft“ (Müller 2003, 465), sie „beschäftigt sich mit der Klärung der Sachverhalte, mit der Analyse der Sprache. Aufgabe der Sprachdidaktik ist die Vermittlung von Sprache. Dabei ist die Sprachdidaktik keine Abbilddidaktik der Sachverhaltsanalyse“ (Rothstein 2010, 16), vielmehr ist sie „als ein Gebiet der angewandten Linguistik“ (ebd., 12) zu definieren.

Der Grammatikunterricht ist ein wesentlicher Baustein des Deutschunterrichts, wenngleich nicht der einzige. In den weiterführenden Schulen bedeutet Deutschunterricht insbesondere auch die Beschäftigung mit altersgemäßer und kanonischer Literatur. Aufgrund der Umstrittenheit des Grammatikunterrichts wird von vielen Lehrkräften auch „dem Literaturunterricht [der] Vorzug gegeben und Grammatikunterricht [findet] oftmals nur als ein Abarbeiten von Lehrplanvorgaben [statt]“ (Granzow-Emden 2013, 9). Teil dieses Kapitels ist die Darlegung dessen, was den Grammatikunterricht ausmacht, seine Probleme und gleichsam Potenziale (3.1.1/3.1.2). Mit Blick auf Modus und Modalität und deren Verortung im Deutschunterricht (3.4) wird die Sprachdidaktik näher beleuchtet, die Entwicklung der Schriftsprache bei Schülern (3.3) und die Aneignung sprachlicher Kompetenzen für ein Sprachbewusstsein (3.2).

3.1.1 Entwicklung und Prinzipien des Grammatikunterrichts

Grammatikunterricht „hat einen schlechten Ruf“ (Klotz 1991, 495) und wird von Schülern wie von Lehrkräften häufig als notwendiges Übel angesehen (vgl. Steinig/Huneke 2011, 163). Gleichzeitig genießt schulgrammatisches Wissen hohes Ansehen (vgl. Rothstein 2010, 136). „Explizites, durch Reflexion erworbenes Grammatikwissen gilt als ein erstrebenswertes Kultur- und Allgemeinwissen“ (ebd., 136), womit man bei der notwendigen Ausdifferenzierung des Begriffs ‚Grammatikunterricht‘ angelangt ist. Die grundlegende Notwendigkeit von Grammatik als Unterrichtsgegenstand wird (mit einzelnen Ausnahmen) nicht bestritten, strittig sind aber Konzeption und Methodik. Entwicklungsgeschichtlich und konzeptionell können zur Veranschaulichung der ‚traditionelle‘, der ‚funktionale‘, der ‚situative‘ Grammatikunterricht und letztlich die ‚Sprachreflexion‘ unterschieden werden.

Der traditionelle Grammatikunterricht als Begrifflichkeit meint keine eigene Konzeption des Grammatikunterrichts, sondern stellt ein terminologisches Konstrukt in Abgrenzung zu neueren Modellen dar. Gleichwohl lassen sich charakteristische Elemente benennen (vgl. Bredel 2007a, 227). Konstitutiv für den traditionellen (auch ‚klassischen‘) Grammatikunterricht ist die tradierte „schulgrammatische Terminologie“; diese ist am Lateinischen orientiert und floss über das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ der Kultusministerkonferenz von 1982 in den Bildungsplan mit ein, wo die Terminologien bis heute unverändert verankert sind (vgl. Müller 2003, 464/466 & Granzow-Emden 2013, 9). „Er [der traditionelle Grammatikunterricht, S.P.] thematisiert das *Sprachsystem*, ist *handlungsentlastet*, überwiegend *präskriptiv*, *deklarativ*, *autonom* und *deduktiv*“ (Bredel 2007a, 227; Kursivsetzung im Original). Hieraus geht die sprachnormierende Eigenschaft des Grammatikunterrichts (s.u.) hervor (vgl. ebd., 227). In der Maßgabe eines bloßen grammatischen Benennungswissens liegt ein Großteil der Kritik am traditionellen Grammatikunterricht begründet.

Im Zuge der sog. ‚pragmatischen‘ bzw. ‚kommunikativen Wende‘ in den 1970er Jahren kam es zu einer „Pragmatisierung des Sprachunterrichts“ (Rothstein 2010, 12). Im Modell des situativen Grammatikunterrichts nach Wolfgang Boettcher & Horst Sitta wurde die „kommunikative Einbettung“ von Sprache betont, es „sollen grammatische Phänomene in Relation zu ihrer situativ relevanten Funktionen bearbeitet werden“ (Bredel 2007a, 229). Trotz vielversprechender Ansätze war das Konzept des situativen Grammatikunterrichts weitreichender Kritik ausgesetzt und wurde in keinem nennenswerten Ausmaß im Deutschunterricht umgesetzt (vgl. ebd., 232).

In den darauffolgenden 1980er Jahren trat Wilhelm Köller mit dem Konzept des funktionalen Grammatikunterrichts an. Übergeordnete Ziele sind nach Köller „Identifizierung“, „Perspektivierung“, „Funktionalität“ und „Sprachkritik“ (vgl. Bredel 2007a, 233f.). Als ebenso abstrakt, wie die vier Ziele hier genannt werden, wurde Köllers Konzept kritisiert. Die Kritik richtete sich auch gegen das auf Einzeltexten basierende textuelle statt tatsächliche grammatische Wissen (vgl. ebd., 237f.).

Weshalb aber wurden der situative und funktionale Grammatikunterricht angesprochen, wo sie doch faktisch nicht Eingang in die Unterrichtspraxis gefunden haben? Beide Konzepte können als gute Beispiele für das Problem grammatikdidaktischer Konzepte allgemein gelten.

Sie „entstehen an Universitäten oder in Forschungseinrichtungen. Bis sie als Grammatikunterricht in der Schule realisiert werden, ist es ein langer Weg [...] [und] [d]en weiten Weg vom universitären Schreibtisch in die Schule hat bisher keines der Alternativmodelle unversehens geschafft“ (Bredel 2007a, 243).

Umgesetzt werden in der Regel nur methodische Vorschläge wie beispielsweise ein verstärkt handlungsorientierter, explorierender Unterricht (vgl. Steinig/Huneke 2011, 170). Wenn sich somit auch grundlegend nicht viel verändert hat, fanden zum Ende des 20. Jahrhunderts immerhin größere Veränderungen bezogen auf die Schulpraxis vor dem Hintergrund der kommunikativen Wende und parallel verlaufender Entwicklungen in den Teildisziplinen der Linguistik statt (vgl. Steinig/Huneke 2011, 169). Mit der kommunikativen Wende wurde auch der Grundstein für „kommunikatives Handeln [als] zentrale[s] Bezugsfeld der Sprachdidaktik“ (Steinig/Huneke 2011, 63), für die moderne Kompetenzorientierung und die jüngeren Modelle zu Sprachreflexion und Sprachbewusstsein gelegt.

Die moderne Deutschdidaktik ist gewiss von ihrer Entwicklungsgeschichte (deren vollständige Darstellung nicht Aufgabe dieser Arbeit sein kann) geprägt, geht aber auch neue Wege auf Basis der Bildungsstandards aus dem Jahr 2004. Grundlegend ist dabei der Begriff der ‚Kompetenz‘. „Man spricht von einer ‚Outputorientierung‘ im Gegensatz zu der früheren ‚Inputorientierung‘“ (Bredel 2007a, 250). Grammatik findet im Unterricht zunehmend als Sprachbetrachtung und -reflexion statt. Das fortbestehende Verzeichnis schulgrammatischer Terminologie wirkt allerdings retardierend. In Übereinstimmung mit Rudolf Emons stellt Ursula Bredel fest: „Sie [eine Liste grammatischer Fachausdrücke, S. P.] suggeriert Klarheit, wo keine ist“ und ergänzt: sie „verführt zum alten Benennunterricht und lässt ein Experimentieren mit Sprache kaum zu“ (2007a, 249).

„An der Schule wird weiterhin Grammatik betrieben, weil dies zur Tradition des muttersprachlichen Unterrichts gehört. Anstatt ‚Grammatikunterricht‘ wird dieser Arbeitsbereich in den Lehrplänen jedoch seit den 1970er Jahren als ‚Umgang mit Sprache‘, **‚Reflexion über Sprache‘** oder ‚Sprache untersuchen‘ bezeichnet. Dennoch steht Grammatik mit ihren traditionellen Kategorien und Termini der Wortarten und Satzteillehre im Zentrum. Selten wird wirklich über Sprache reflektiert oder werden sprachliche Äußerungen untersucht“ (Steinig/Huneke 2001, 170; Fettdruck im Original).

Als einen Grund dafür mag sich die Schrift und Standardsprache als „Ausgangs- und (wenigstens vorläufig) Zielpunkt des Grammatikunterrichts“ (Granzow-Emden 2013, 17) erweisen. Schlagworte im Zusammenhang mit dem sich so hartnäckig haltenden Grammatikunterricht im klassischen Sinne sind ‚Normativität‘ bzw. ‚Normorientierung‘. Startet man das Gedankenexperiment, die Standardsprache würde

als Unterrichtsgegenstand und -ziel aus den Lehrplänen gestrichen, bliebe wohl dennoch die Erwartungshaltung an den Deutschunterricht, dass Schüler korrektes, gutes Deutsch lernten, was nur bei Normorientierung oder -entsprechung gegeben sei. Diese Auffassung fußt in einer generellen und in Deutschland weit verbreiteten „Standardsprachenideologie“ (vgl. Maitz/Elspaß 2012, 49), bei welcher ein in der Linguistik als deskriptiv verstandener Normenbegriff im Schulunterricht präskriptiv wird (vgl. Bergmann et al. 2010, 408). Untersuchungen Winifred Davies zufolge sind Lehrkräfte in diesem Sinne „Normvermittler“ (2005, 324), im isolierten Grammatikunterricht werden sie gar zu Normautoritäten (vgl. ebd. 327), die wissen, was richtig und was falsch ist. Davies bemerkt dazu, dass durch Lehrkräfte nicht nur die Normen an sich, sondern auch die jeweiligen Einstellungen zu Sprache den Schülern vermittelt werden, was leicht dazu führen kann, dass Lehrkräfte letztlich zu Sprachpflégern werden (vgl. ebd., 324ff.). Außerdem konnte Davies feststellen, „daß Lehrer [...] relativ konservativ eingestellt sind gegenüber den Normen der Standardvarietät“ (2005, 329). Doch unabhängig von (variations-)linguistischen Positionen zum Thema kann der stärkeren Normorientierung in der Schule etwas Positives abgewonnen werden. Sie erklärt sich über die notwendige Bewertung von Schülerleistungen. Zur Bewertung stehen überwiegend schriftsprachliche Erzeugnisse, die an den curricularen Vorgaben und der Definition nach am Standard orientiert sind bzw. diesem entsprechen sollten. Gleichzeitig liefert die Norm der Standardsprache einen objektiveren Bewertungsmaßstab.

3.1.2 Legitimation des Grammatikunterrichts

Muttersprachlicher Grammatikunterricht blickt auf „eine lange und vor allem schwierige [...] Legitimationsgeschichte“ (Rothstein 2010, 131) zurück. Sprachliche Normen sind in der Diskussion nur ein Argument unter vielen. Die Normierung sollte in der Debatte auch keinesfalls im Mittelpunkt stehen, zumal die Normvermittlung problematische Züge annehmen kann, wenn „das Normwissen von Deutschlehrern [...] nicht unbedingt mit dem Inhalt des Kodexes übereinstimmt“ (Davies 2005, 323).

Gegen die üblichen Formen des Grammatikunterrichts wird vorgebracht, „grammatisch-terminologisches Benennungswissen [genüge] nicht, eine meist zu einfache Funktionalisierung sprachlicher Phänomene auf den verschiedenen linguistischen Ebenen [genüge] wohl ebenfalls nicht“ (Klotz 1991, 495). Bei der Frage nach Sinn und Unsinn des Grammatikunterrichts geht es immer auch um die Frage, ob

grammatisches Wissen tatsächlich zu besserem Sprachgebrauch beiträgt (vgl. Müller 2003, 471 & Granzow-Emden 2013, 17). Die Legitimationsdebatte ist also auch eine Debatte um die allgemeinen Ziele des schulischen Deutschunterrichts. Wie bereits angesprochen, geht es um Kenntnisse und die Beherrschung von Schriftsprache als System sowie ihrer Umsetzung (Grammatik und Literatur) als Kernbereiche des Deutschunterrichts. Dabei zeigt sich gerade der Schriftspracherwerb immer auch als Grammatikerwerb (siehe 3.3). Zur Verteidigung des Grammatikunterrichts lassen sich im wesentlichen sechs Gründe anführen. Bei mehreren dieser Gründe wird die Bedeutung metasprachlichen Wissens miteinbezogen. In einer ersten Argumentation geht es um Metasprache per se für die erwünschte Sprachreflexion als Lernziel. Daran schließt sich der wünschenswerte Einblick in strukturelle und funktionale Aspekte von Sprache an, der u. a. metasprachliche Kenntnisse voraussetzt und der Unterricht sich einer Metasprache bedient. Drittens wird für den Grammatikunterricht mit seiner Zuarbeit für den Fremdsprachenunterricht argumentiert. Muttersprachliche Grammatikkenntnisse und die Beherrschung einer Metasprache können das Fremdsprachenlernen erleichtern. Und viertens lassen sich dank metasprachlichen Wissens auch kommunikative Probleme leichter lösen. Weiter wird die Notwendigkeit einzelsprachlicher Grammatikkenntnisse auf der einen Seite mit Fähigkeiten der Textgestaltung begründet, auf der anderen Seite mit der Steigerung von Rechtschreibkompetenzen – was wiederholend die Verbindung der beiden Kernbereiche des Deutschunterrichts demonstriert: „Wer schreibt, braucht Grammatik, und wer liest, ist mit einem grammatischen Begleitbewusstsein erfolgreicher“ (Granzow-Emden 2013, 17). Alle sechs Gründe erscheinen plausibel, sind allerdings nicht ausreichend empirisch belegt, um als mehr denn Ansichten zur Schulgrammatik zu gelten (vgl. Rothstein 2010, 138ff.). Außerdem werden Sinn und Unsinn bzw. die Effektivität des Grammatikunterrichts eigentlich nur schulintern untersucht und diskutiert. Spätestens seit der Kompetenzformulierung wäre aber auch eine Antwort darauf desiderat, was nach der Schule vom Deutschunterricht verbleibt.

Ein zusätzliches Argument für den Grammatikunterricht, das tatsächlich über die Schule hinaus seine Gültigkeit bewahrt, ist der Blick auf Grammatikkenntnisse als „notwendige[s] Arbeitswerkzeug“ (Rothstein 2010, 141). Über sprachliche Unsicherheiten und Zweifelsfälle bei Schülern lassen sich viele Bereiche der Grammatik im Unterricht thematisieren. Auch Fehler von Schülern und deren Behebung bieten sinnvolle Ansatzpunkte für eine Unterrichtseinheit „Grammatik“ (vgl. Rothstein

2010, 140f.). Hierdurch wird nicht nur die Basis für intrinsische Motivation bei den Schülern gewährleistet, es bietet sich zudem die Chance für die Erkenntnis „dass die kompetente Handhabung von sprachlichen Zweifelsfällen häufig explizites grammatisches Wissen voraussetzt, um sich über die Lösung des Problems informieren zu können“ (ebd., 141); Schüler sollen Normen adäquat anwenden können statt sie unreflektiert umzusetzen. Ferner bleibt ein beschwichtigendes Argument zur Kritik an schulgrammatischen Terminologien. Bereits vor über 30 Jahren setzte sich Gerhard Augst in seinem Aufsatz „Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule?“ (1983) mit schulgrammatischer Terminologie auseinander. Er weitete den Blick auf die Zeiten nach dem Schulunterricht aus: Metasprachliche Diskurse würden gern geführt und Reflexion auf Sprache bereite vielen Jugendlichen und Erwachsenen auch Freude. Nach dem Ende der Schulausbildung wird hier jedoch nicht auf die Terminologie und das explizite Wissen aus dem Grammatikunterricht zurückgegriffen (vgl. ebd., 335). In einschlägigen Diskussionen müssen somit weitere Einschränkungen vorgenommen werden. Übrig bleibt der Zusammenhang beider letztgenannten Argumentationen mit Aspekten des Sprachbewusstseins.

3.2 Sprachbewusstsein entwickeln

Stark beeinflusst von der anglistischen sprachdidaktischen Forschung zur sog. ‚language awareness‘ haben sich in der deutschen Sprachdidaktik ‚Sprachbewusstsein‘ und ‚Sprachbewusstheit‘ durchgesetzt.¹⁵ In der modernen Sprachdidaktik wird hierbei die Unterscheidung zwischen ‚sprachlichem Lernen‘ und ‚sprachlicher Bildung‘ gemacht. Sprachliches Lernen kann als Grundstufe aufgefasst werden, wobei vor allem prozedurales Wissen „zum Zweck des Sprache-Könnens“ (Kilian et al. 2010, 95) erworben wird. Darauf aufbauend wird die sprachliche Bildung verortet; es geht um ein „Sprache-Kennen“, das mit der Entwicklung der Sprachpersönlichkeit der Schüler verknüpft ist (vgl. ebd., 95). Auch Ursula Bredel spricht in Vorbereitung auf ihre Darstellungen zu Sprachbewusstsein von der intuitiven Annahme, dass die „Fähigkeit, eine Sprache zu sprechen“ ein ‚Können‘ sei, und die „Fähigkeit, über (eine) Sprache zu sprechen“ ein ‚Wissen‘ erfordere (2007a, 94).

„In der Sprachwissenschaft und in Teilen auch in der Sprachdidaktik wird diese terminologische Trennung zwischen ‚Können‘ einerseits und ‚Wissen‘

15 Einen inhaltlichen Überblick und Begriffsklärungen bieten z. B. Bredel 2007a, 106ff. & Andresen/Funke 2003.

andererseits nicht durchgängig vollzogen; hier wird auch für das, was wir intuitiv sprachliches Können nennen würden (eine Sprache beherrschen), von sprachlichem Wissen gesprochen“ (ebd., 94).¹⁶

Grundlage aller im Deutschunterricht ablaufenden Prozesse und sprachlichen Entwicklungen der Schüler ist deren ‚implizite Grammatik‘, „[d]ie Grammatik, die in jeder Sprache in [...] [natürlicher] Weise steckt“ (Granzow-Emden 2013, 4) und von Kindern beim natürlichen, ungesteuerten Spracherwerb (der Muttersprache) mit erworben wird (vgl. ebd., 4). Bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Sprachentwicklung ist die implizite Grammatik weitestgehend ausgebildet und schon im Kindesalter wird über implizites sprachliches Wissen verfügt (man spricht hier auch von ‚Sprachgefühl‘). In den weiteren Entwicklungsstufen wird das implizite Wissen mit explizitem Wissen ergänzt. Und spätestens mit dem Grammatikunterricht wird fortlaufend eine ‚explizite Grammatik‘¹⁷ erlernt (vgl. Andresen/Funke 2003, 441 & Steinig/Huneke 2011, 164). Nur beide Wissensformen im Zusammenspiel sind konstitutiv für Sprachbewusstsein; Sprachbewusstsein entwickeln heißt immer auch Sprachkompetenz entwickeln. Dazu gehören neben zahlreichen weiteren, nach Autor variierenden Elementen (und mit der entscheidenden Abgrenzung zur Normorientierung, dass es hier um Angemessenheit, um situationsgerechte Sprachverwendung geht) die Beherrschung einer Metasprache und die Fähigkeit zur „Haltung des ‚Ich entscheide mich sprachlich für ...‘ [...], weil es immer sprachliche Alternativen gibt; und die zu kennen und zu nutzen ist ja wohl das eigentliche Ziel dieses Teiles des Deutschunterrichts“ (Klotz 1991, 506). Ist nun im Kontext des Muttersprachunterrichts die Rede von Sprachbewusstsein und sprachlichem Wissen, befindet man sich thematisch fast immer im Feld des Schriftspracherwerbs und/oder des Grammatikunterrichts (vgl. Andresen/Funke 2003, 439). Sprachbewusstsein wird durch „Schriftsprache [ge]fordert und [ge]fördert [...]. Denn Schrift fixiert und visualisiert Sprache, indem sprachliche Einheiten durch Schriftzeichen graphisch repräsentiert werden“ (ebd., 439).

Im muttersprachlichen Deutschunterricht könnte man im Grunde genommen davon ausgehen, dass die Schüler ‚Deutsch‘ können und auch die Beherrschung der Verbformen voraussetzen (vgl. Uhl/Rothstein 2015, 199). Dies ließe aber den Deutschunterricht zu Teilen obsolet werden und spätestens beim Konjunktiv zeigt sich

16 Einen großen Einfluss übt erneut die Forschung des angelsächsischen Raums aus, die z. B. mit dem Begriffspaar ‚knowing that‘ und ‚knowing how‘ arbeitet (vgl. Bredel 2007a, 94/97).

17 Als explizite Grammatik wird das bezeichnet, was man z. B. in der DUDEN-Grammatik nachschlagen kann. Es handelt sich also um die (von der Perspektive abhängig) präskriptive bzw. deskriptive Grammatik einer Einzelsprache (vgl. Steinig/Huneke 2011, 163f.).

auch, dass dem nicht immer so ist. Jemandem seine Sprachkompetenz zu attestieren, wird im gleichen Zuge zu einem schwierigen oder gar unmöglichen Unterfangen (vgl. Rothstein 2010, 104). Dennoch ist es Teil der Bildungspläne und gerade gymnasiale Deutschlehrer sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Schüler vom „native speaker“ zu[m] „proficient speaker“ werden“ (ebd., 103f.). Die problematischen Aspekte der Entwicklung eines Sprachbewusstseins werden im baden-württembergischen Bildungsplan zumindest dahingehend berücksichtigt, dass sie Teil der allgemeinen Leitgedanken sind und sonst vor allem für die Sekundarstufe II dezidiert genannt werden (vgl. KM-BW 2004, 76/89). Denn „[z]u einem angemessenen Sprachgebrauch kann nur der jahrelange Umgang mit Sprache führen“ (Granzow-Emden 2013, 17).

3.3 Schriftspracherwerb

Die Anfänge der sprachlichen Entwicklung von Kindern finden als ungesteuerter Spracherwerb statt. Granzow-Emden (2013, 4) bezieht sich auf Steven Pinker und den „Sprachinstinkt, da „[d]er Spracherwerb von Kindern [...] untrennbar mit dem Menschsein verbunden [sei]“. Bei der Muttersprache (zum Stichwort ‚implizite Grammatik‘) wird von Kindern „[t]rotz mitunter ungrammatische[r] Eingaben [...] ein grammatisches Gespür [entwickelt], was in ihrer Sprache möglich ist und was nicht“. Dies spielt sich zunächst im Rahmen der Mündlichkeit ab. Als gänzlich ungesteuert lässt sich Spracherwerb aber nicht bezeichnen. Denn „[d]er Struktur- und Kompetenzaufbau [...] [ist] durch die Rezeptionskompetenz vorstrukturiert“ (Kemp/Bredel 2008, 77). Die erste sprachliche Steuerung tritt durch die Eltern ein. Kinder sind nicht nur, aber besonders durch die Eltern vielfältigsten sprachlichen Einflüssen ausgesetzt. Eine interessante Fragestellung für die (Schrift-)Spracherwerbsforschung wäre dabei auch die Bedeutung, die dem Geschichten-Erzählen, dem Vorlesen etc. zukommt, wenn es um konzeptionell schriftliche Einflüsse auf die Mündlichkeit von Kindern geht, was bei der Fortentwicklung in der Schule Einflüsse auf unterschiedlich ablaufende sprachliche Entwicklungen haben könnte. Obwohl im Folgenden Schriftspracherwerb vor allem als der Vorgang des Schreibens betrachtet wird, darf darüber nicht vergessen werden, dass Schriftspracherwerb in gleicher Weise das Lesen meint. Der Einfluss des (Selbst-)Lesens bei der Sprachaneignung von Kindern/Schülern ist auch weitestgehend

bestätigt und geht Schritt für Schritt über das Dekodieren der Schrift hinaus. „Sie eignen sich [beim Lesen, S. P.] auch konzeptionelle Schriftlichkeit im Sinne einer kognitiven Disposition an, die ihre Wahrnehmung von Welt, ihre Verstehensbemühungen und ihr Denken strukturieren“ (Steinig/Huneke 2011, 207).

Später kommt die Schule als Instanz der Steuerung hinzu, es beginnt der institutionell gebundene Schriftspracherwerb. „Mit Schuleintritt verlieren Kinder ihre Unschuld in Sachen Sprache. Mit der Aneignung der Schriftsprache beginnt eine gigantische Umorientierung der Sprachkompetenz“ (Bredel 2007b, 91), „das betrifft sowohl den Zugriff auf Sprache, die nun als vergegenständlichtes Objekt zur Verfügung steht, die Formen der Sprachplanung und der Sprachrezeption“ (ebd., 95). Schriftspracherwerb – definiert „als die Aneignung der Formen der *schriftlichen Sprache* [...] und der Normen der *Schriftsprache* [...] im Medium *geschriebener Sprache*“ (Feilke 2003, 179; Kursivsetzung im Original) – basiert auf schon früheren sprachlichen Entwicklungen: dem Erwerb schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im Rahmen eines ‚protoliteralen Schriftspracherwerbs‘ (vgl. ebd., 178f.). Einen Abriss mit prägnanten Beispielen zur kindlichen Schriftsprachentwicklung bieten Steinig & Huneke (2011, 104 – 112). Erste schriftsprachliche Erzeugnisse noch vor und während der Grundschule bezeugen die großen Herausforderungen für Kinder, die es beim Schriftspracherwerb zu bewältigen gilt. Als erste Hürde stehen „graphomotorische Prozesse bei der Produktion schriftsprachlicher Äußerungen“ (Füssenich 2003, 261). In der vorschulischen Entwicklung geht es noch verstärkt um „die einfache Verschriftung gesprochener Sprache“ (Eller-Wildfeuer/Wildfeuer 2014, 41). Schriftlichkeit bei Kindern ist überwiegend konzeptionell mündlich und wird im schulischen Kontext dann zunehmend von Prinzipien der konzeptionellen Schriftlichkeit geprägt. Im konzeptionellen Kontinuum nach Koch & Oesterreicher bewegen sich Kinder auf dem Weg von der primären Mündlichkeit zur sekundären Schriftlichkeit auf der Skala (vgl. Abb. 2) von links nach rechts; schulischer Schriftspracherwerb ist „ein Voranschreiten in Richtung Verschriftlichung“ (Eller-Wildfeuer/Wildfeuer 2014, 41) mit grammatischen und textuellen Strukturen. Der Schriftspracherwerb ist also ‘vorbelastet’ durch die Mündlichkeit. In Umkehrung aber „kann auch der mündliche Sprachgebrauch von den [über die Schrift vermittelten, S. P.] grammatischen Kenntnissen profitieren“ (Granzow-Emden 2013, 18). Hieraus ergibt sich auch das Diktum, dass „Sprachunterricht [...] Kinder und Jugendliche an konzeptionelle Schriftlichkeit heranführen [muss]“ (Steinig/Huneke 2011, 209), was sich nicht auf einen

Arbeitsbereich beschränken sollte, sondern übergreifend mindestens die Bereiche ‚Rechtschreibung‘, ‚Sprache untersuchen‘, ‚Umgang mit Texten‘ und ‚Medien‘ umfasst.

Was den Schriftspracherwerb ausmacht, aber eben auch schwierig machen kann, sind die vielen von der Umorientierung betroffenen Bereiche: die Phonologie, das mentale Lexikon, die Morphologie, Syntax und Pragmatik sowie die Normbewusstheit (vgl. Bredel 2007b, 92ff.). Schriftspracherwerb ist in vielerlei Hinsicht mehr als nur das zu Papier bringen von Graphemen (vgl. „Graphetisierung“ und „Graphematisierung“ nach Feilke 2003, 179). „Verschiedene Teilprozesse und Anforderungen wechseln sich ständig ab und müssen koordiniert werden, denn das Schreiben findet immer gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen statt“ (Füssenich 2003, 262). Die Schriftsprache ist eine neu zu erwerbende Varietät (vgl. auch Granzow-Emden 2013, 8f. zum ersten Fremdsprachenunterricht), es geht außerdem um die „Techniken, mit deren Hilfe sich die Kinder Zugang zu den schriftlichen Erzeugnissen ihrer kulturellen Umgebung und zu schriftlicher Kommunikation verschaffen [...] [und] mit ihm [dem Schriftspracherwerb, S. P.] [ist] eine Veränderung im sprachbezogenen Denken der Kinder verbunden“ (Steinig/Huneke 2011, 111). Es werden wichtige Prozesse zur Entwicklung einer allgemeinen Sprachaufmerksamkeit, eines Sprachbewusstseins angestoßen. Als Beispiel kann die Semiotik gewählt werden: Die Korrespondenz von Signifikat und Signifikant nach Ferdinand de Saussure bleibt im frühen schulischen Deutschunterricht zwar außen vor, die Grundlagen werden jedoch als prozedurales Wissen angelegt. Bei der Verschriftung ihrer Sprache lernen Kinder Lautgestalt und Bedeutung in Bezug zu setzen bzw. voneinander abzugrenzen (vgl. Steinig/Huneke 2011, 184).

Sieht man Schriftspracherwerb als Lernen zu lesen und zu schreiben, könnte man (wie von einigen Autoren beschrieben) annehmen, dass die Schriftsprachentwicklung alleinige und vorrangige Aufgabe des Grundschulunterrichts und mit dem Übertritt in weiterführende Schulen abgeschlossen ist. Björn Rothstein erklärt, dass auch aufgrund der Abgeschlossenheitsprämisse beispielsweise des ‚Plateaumodells‘ bedauerlicherweise die (Schrift-)Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I wenig untersucht ist (2010, 101ff.).¹⁸ Seiner Meinung nach geht der Spracherwerb weit über die

18 Zum grundsätzlichen Leistungsstand auch bei der Sprachentwicklung existieren auch jüngere Studien, man denke an PISA. Bei diesen Studien geht es wiederkehrend auch um geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede. Mit einem Fokus auf die Schriftsprachentwicklung liegen hier unter anderem Ergebnisse aus den LAU-Studien vor. In den Klassen 5, 7, und 9 zeigten sich die Schülerinnen gegenüber den Schülern gerade im

Grundschulzeit hinaus (vgl. ebd., 15), da vor allem komplexere (grammatische) Strukturen erst nach der Grundschule gelernt und gelehrt werden können. Diese Meinung basiert hier auf dem ‚Performanzmodell‘ zum Spracherwerb mit prinzipiell nie endender Entwicklung (vgl. ebd., 101f.) und lässt sich mit dem Modell zur Verschriftung und Verschriftlichung wie von Eller-Wildfeuer & Wildfeuer (2014, 40) präsentiert verbinden.

Im Lauf der Schulzeit steht zwar im Zusammenhang mit der Schriftsprache grammatische Richtigkeit und die Ausbildung von Grammatikalität auf der Aufgabenliste des Deutschunterrichts – Schriftspracherwerb ist eben auch Grammatikerwerb. Nachdem aber die elementaren schriftsprachlichen Kompetenzen erworben wurden, ist für muttersprachliche Schüler eine sprachliche Individualität und „die Entwicklung stilistischer Sensibilität wichtiger“ (wohingegen „es für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache meist wichtiger ist, ihre Kompetenz für grammatische Normen zu entwickeln“) (Steinig/Huneke 2011, 141). Dies korrespondiert mit der Bedeutung von Grammatikalität im sprachlichen Alltag (Erwachsener). In den Mittelpunkt rückt hier die ‚Akzeptabilität‘ sprachlicher Ausdrucksformen anstelle der reinen Normentsprechung (vgl. Bredel 2007a, 180).

3.4 Zusammenschau: Der Konjunktiv im Deutschunterricht

Nach dem Exkurs in die Theorie der Deutschdidaktik kann salopp gefragt werden: und was hat das mit dem Konjunktiv zu tun? Bei der Verortung des Konjunktivs für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen handelt es sich vornehmlich um Interpretationen und Übertragungen aus anderen Bereichen der Grammatik, da „[b]elastbare Untersuchungen zum Aufbau des Konjunktivs aus morphosyntaktischer Perspektive [...] noch nicht vor[liegen]“ (Kemp/Bredel 2008, 86). Relativ sicher ist aber, dass vor allem der Konjunktiv I „[z]u den ontogenetisch späten Entwicklungen gehör[t]“ (ebd., 102). Der Erwerb von Modalität erfolgt erst in der Sekundarstufe I (vgl. Rothstein 2010, 105). Die Unterrichtspraxis ist dabei aber kompliziert:

„Der Konjunktiv gehört zwar zum festen Bestandteil aller Lehrpläne, und er ist vor allem in der Mittelstufe Unterrichtsgegenstand, aber seine Vermittlung

Bereich Lesen und Rechtschreiben leistungstärker (bis zur 9. Klasse sogar mit zunehmender Differenz). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede nahmen erst zur Sekundarstufe II hin ab. Auch der allgemeine Leistungsfortschritt war bei den Schülerinnen stärker ausgeprägt, wohingegen bei Schülern der 7. und 8. Klasse häufiger eine Stagnation des Leistungsfortschritts feststellbar war (vgl. Kampshoff 2007, 52-55).

bereitet den Lehrern häufig Schwierigkeiten. Das führt manchmal zu einer pragmatischen Vereinfachung der Regeln. So wird z.B. an einem Gymnasium in Hannover den Schülern empfohlen, immer den Konjunktiv I in der indirekten Rede zu setzen. Eine andere Lehrerin am selben Gymnasium empfiehlt die ›bairische Regel‹: bei Hauptsätzen, die im Präsens stehen, steht in der abhängigen Rede Konjunktiv I, bei solchen im Präteritum Konjunktiv II. Die Auflösung der früheren strikten Norm hat nicht nur an Schulen [...] Unsicherheiten darüber verbreitet, ›wie es denn nun richtig heißt‹“ (Glück/Sauer 1997, 66f.).

In Anbetracht der variationsreichen und im Wandel begriffenen konjunktivischen Ausdrucksmöglichkeiten empfiehlt es sich, auch den Schulunterricht an deskriptiven Grammatiken auszurichten, die den aktuellen Sprachgebrauch einbeziehen (vgl. Dannerer 2004, 39). Denn das Zulassen von Variation mindert nicht die Qualität des Sprachgebrauchs von Schülern.¹⁹ Doch trotz der objektiv wahrnehmbaren Sprachwandelprozesse, denen auch der Konjunktiv unterliegt, wird die Forderung an die Schule bzw. an die Lehrer herangetragen, dass eindeutige und normgerechte Formen und Funktionen gelehrt werden sollen (vgl. Rothstein 2010, 101). „Nur wer den Terminus *Konjunktiv* kennt, kann über das Wissen um die bezeichnete Kategorie bewusst verfügen und Konjunktivformen in [einem] Text entdecken“ (Müller 2003, 471; Kursivsetzung im Original). Was wie ein Plädoyer für grammatischen Benennunterricht klingen mag, liegt in der Ermangelung einer „praxistaugliche[n] Alternative zu den lateinischen Benennungen [der Schulgrammatik begründet, S.P.], denn der schulische Grammatikunterricht muss vor dem Hintergrund konkurrierender linguistischer Sprachbeschreibungsansätze den Schülern u. a. ein Basiswissen vermitteln“ (ebd., 468). Eine solche Normativität wird auch von den Einstellungen der Lehrkräfte gestützt. Mit einer Fragebogenstudie unter Lehrern in Süddeutschland konnte Winifred Davies ermitteln, dass Lehrer oftmals eine geringe Toleranz bei Normabweichungen haben. Selbst bei Variation im Modusgebrauch und den Konjunktivformen, die bereits als gängig ausgewiesen wurden, hält sich die Akzeptanz unter den Befragten in Grenzen (2005, 330ff.).

„*bräuchte* ist die einzige Variante, bei der eine relativ große Zahl (aber nicht die Mehrheit: 46%) der Meinung sind, sie sei akzeptabel in der gesprochenen Standardsprache, aber nicht in der geschriebenen. Sogar die periphrastische Konjunktiv-II-Form mit *würde* wird nur von 30,1% der Befragten als Teil der gesprochenen Standardsprache angesehen“ (ebd., 332).²⁰

19 Der Deutschunterricht benötigt auch hier die linguistische Empirie, um adäquat mit Sprachwandelprozessen umgehen zu können. Umgekehrt können sprachliche Analysen bei Schülern helfen, Sprachwandelphänomene zu prüfen (vgl. Rothstein 2010, 15/18).

20 Anmerkung: Beide Lehrkräfte der 8. Klassen, die am Diagnosetest teilnahmen, haben in

Aus sprachlich liberaler, pluralistischer Sicht kann es beschwichtigend sein, dass „[d]ie Beteiligung des [...] Deutschlehrers an der sprachlichen Entwicklung [...] im Allgemeinen unklar [ist]. In der Regel geht man davon aus, dass der muttersprachliche Grammatikunterricht nicht die Vermittlung von Schülern unbekanntem Stoff ist, sondern die metasprachliche Reflexion von bereits Erlerntem“ (Rothstein 2010, 101). Wenngleich widersprüchlich zu einigen Aspekten des Grammatikunterrichts und dem Schriftspracherwerb scheint Grammatikunterricht in der Sekundarstufe doch letztlich Sprachbetrachtung zu sein.

Bei den Diskussionen um Kompetenzen im Schulunterricht wird für das Schulfach Deutsch auch immer wieder die Kenntnis sprachlichen Wandels ins Spiel gebracht. Anknüpfungspunkte auf Basis der Spracherfahrung der Schüler (vgl. Uhl/Rothstein 2015, 216) beim Konjunktiv sind für dieses Thema in erster Linie die Doppelformen des Konjunktiv II sowie der Konditional. Gerade von der Zeit überholte Doppelformen werden von den Schülern noch als Konjunktiv II identifiziert, stellenweise aber als ungebräuchlich kommentiert,²¹ was mit „ein[em] Verständnis für die Geschichtlichkeit von Sprachkultur“ (Steinig/Huneke 2011, 45) einhergeht. Für die sprachliche Bildung wären auch die indirekte Rede mit ihren Konjunktivformen an den „Bereich der *Textualität* anzubinden“ und „Vertextungsstrategien“ einzuüben, damit „Sprachwissen zu einer Entscheidungskompetenz“ werde (Klotz 1991, 506; Kursivsetzung im Original). Gerade die Bewusstmachung von Alternativen im Konjunktivgebrauch kann den Schülern die Unterschiede zwischen ‚Regel‘ und ‚Regularität‘ aufzeigen, am sinnvollsten im Kontext von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

„Schlüge grammatisches (Formen-)Wissen in [...] pragmatisch-semantische Sprachbewußtheit um, wäre die Verwendung von Indikativ [...] ein bewußt erkanntes pragmatisches Signal [...]. Ebenso wäre die Verwendung von [bestimmten Formen des, S.P] Konjunktiv II vom ‚Ruch des Elitären‘ befreit, und seine ja auch im Alltag jederzeit wahrnehmbare semantisch-pragmatische Funktion könnte unverstellt ins Sprachbewußtsein gelangen“ (Klotz 1991, 502).

ihrem Unterricht die im Schulbuch genannten Möglichkeit der Ersatzform mit *würde* zwar erwähnt, doch getreu dem Motto „Deutsch ist eine *würde*-lose Sprache“ nicht als gängige Option vermittelt. Beide halten die Formenkenntnis auch unüblicher, veralteter Konjunktiv II-Formen für notwendig und angebracht. Dieses Vorgehen stieß nach eigenen Aussagen aber auch auf Widerspruch bei den Schülern selbst (vgl. auch Fußnote 21). Diese kommentierten, dass Formen wie *ich empfühle* von ihnen nicht verwendet werden, was auch für die angesprochene sprachliche und stilistische Individualität statt strikter Grammatikalität spricht.

21 So im Vorgespräch zum Diagnosetest mit den Lehrkräften erörtert. Im Deutschunterricht der 8. Klasse bemerkten die Schüler beispielsweise „aber das sagt doch keiner mehr“.

Betrachtet man beide Kernbereiche des Deutschunterrichts, lassen sich die Formen klassischerweise dem Grammatikunterricht, die Funktionen u. a. dem Literaturunterricht zuordnen. In einer Zusammenfassung zur Sprachaneignung seien nach Konrad Ehlich mindestens sieben Basisqualifikationen zu unterscheiden, die auch als Entwicklungsstufen sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden können (2007, 12). Für den Konjunktiv unmittelbar relevant sind zwei dieser Qualifikationen: „die morphologisch-syntaktische Qualifikation“ und „die pragmatische Qualifikation II ([...] die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf [...] Wirklichkeitsbereiche zielführend nutzen)“ (ebd., 12). Durch die vielen Formen des Konjunktiv I, die gegenwartssprachlich auf die Schriftlichkeit eingegrenzt werden können und Formen des Konjunktiv II, die zunehmend älteren Texten zuzuordnen sind, tritt noch die „literale Qualifikation“ auf den Plan „(erkennen und produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt; Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewußtheit)“ (ebd., 12).

Unter diesen Umständen und unter den Vorzeichen einer Bildungssprache ließe sich versuchen, den Gebrauch und die Beherrschung des Konjunktivs als Indiz für die grammatische Entwicklung bei Schülern herauszustellen. Kritik von Gegnern des Grammatikunterrichts vorbeugend, entspräche diese grammatische Entwicklung einer umfangreichen sprachlichen Entwicklung fern von inhaltlich isolierten Unterrichtseinheiten.

4 Diagnose zur Beherrschung des Konjunktivs

Dass eine pauschalisierende Fragestellung wie die Monika Dannerers „Können Kinder keinen Konjunktiv?“ (2004, 29; Titel) nicht zielführend ist und schon gar nicht mit einem schlichten „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann, haben die theoretischen Ausführungen zu Form, Funktion und allgemeinsprachlicher Bedeutung bewiesen. Wenn allgemein Unsicherheiten bei erwachsenen Sprechern und Schreibern zum Modusgebrauch bestehen, warum sollte es bei Schülern anders sein? Die Formen und ihr Gebrauch müssen strukturiert betrachtet werden, weshalb es auch einer differenzierten Hypothese bedarf.

Mit den vier Aufgaben des Diagnosetests soll die Annahme geprüft werden, dass es bei Schülern nicht so schlecht um den Konjunktiv steht, wie manchmal vorschnell

geurteilt wird. Vorweg steht die Behauptung, dass Schüler grundsätzlich in der Lage sind, regelmäßige und unregelmäßige Konjunktivformen zu bilden, sofern es ausdrücklich von ihnen erwartet wird. Besteht allerdings die Option, sich frei für die sprachliche Realisierung von Modus und Modalität in den ausgewiesenen Verwendungsbereichen des Konjunktivs zu entscheiden, wird von einer Dominanz der gegenwartssprachlich gültigen Prinzipien des mündlichen Sprachgebrauchs ausgegangen, bei der häufiger eine Ersatzform gewählt wird. Bezüglich der Unterscheidung von Konjunktiv I, II und III wird in formaler Hinsicht erwartet, dass das Verhältnis von synthetischen und analytischen Formen näherungsweise ausgeglichen ist. In den befragten Schulklassen der Jahrgangsstufe 7 und 8 war der Konjunktiv im selben Schuljahr Unterrichtsgegenstand, in dem auch der Test durchgeführt wurde. Die Schüler der Klasse 9 hatten zu Beginn des vorangegangenen Schuljahres in der 8. Klasse eine größere Unterrichtseinheit zum Thema Konjunktiv. Aus diesen Gegebenheiten ergibt sich die Vermutung, dass unregelmäßigere aber vor allem die synthetischen Konjunktivformen von den jüngeren Schülern besser beherrscht werden und die älteren Schüler aufgrund der Distanz zum Grammatikunterricht und der weiter fortgeschrittenen persönlichen sprachlichen Entwicklung eher zur Bildung analytischer Formen des Konjunktiv III neigen.

4.1 Konzeption der Aufgaben

Grundlage bei der Erstellung des Test waren vorrangig die aufgestellten Hypothesen. Gleichzeitig sollen die Aufgaben auch Antworten darauf geben, ob die Schüler Kompetenzanforderungen des Bildungsplans erfüllen und die Regeln, die mit dem Schulbuch im Unterricht erlernt wurden, befolgen. Der Diagnosetest als Ganzes, wie er auch den Schülern vorlag, ist in Anhang 1 beigelegt. An dieser Stelle werden die einzelnen Aufgaben erläutert und kritisch betrachtet. Die Aufgaben hatten zum Ziel, unterschiedliche Kompetenzen und Wissensformen der Schüler zu überprüfen. Alle Aufgaben wurden nach Vorlagen des Landesbildungsservers und der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg konzipiert. Dies diente in erster Linie dazu den Gütekriterien (Validität und Reliabilität) entsprechen zu können und Wissen gemäß den Anforderungen des Bildungsplans abzufragen. Um festzustellen, ob die Aufgaben verständlich sind und wie viel Zeit für ihre Bearbeitung veranschlagt werden muss, wurde der Diagnosetest vorab mit fünf

durchschnittlich leistungsstarken Schülern der Klassen 7, 8 und 10 durchgeführt. Die Auswahl der im Test abgefragten Verben erfolgte zum einen nach einer von Rothstein (2010, 132) aufgestellten Verbliste (nach Arno Rouff (1981) in Baden-Württemberg als hochfrequent ermittelt). Zum anderen wurden Verben in den Test aufgenommen, die in der für die Arbeit verwendeten Forschungsliteratur häufig als Beispiele für (Un-)Regelmäßigkeiten auftauchen.

4.1.1 Aufgabe 1: Die Formentabelle

In der ersten Aufgabe geht es um aktives Formenwissen. Die Schüler sollen Formen im Indikativ Präsens, Konjunktiv I und Konjunktiv II in eine Tabelle eintragen. Gegeben ist jeweils der Infinitiv und das Personalpronomen. Die ersten drei Zeilen der Tabelle werden als Muster vorgegeben. Es handelt sich um beispielhafte Formen starker und schwacher Konjugation (für den Konjunktiv II einmal mit an die Mündlichkeit angelehnter synkopierter Form) sowie eine analytisch gebildete Konjunktivform (Konjunktiv III). Die dahinterstehende Überlegung betrifft die Auswahlmöglichkeit der Schüler für ihre Antwort. Stünden als Beispiele ausschließlich synthetisch gebildete Formen, könnte ein falscher Eindruck entstehen, sodass sich die Schüler dazu gedrängt fühlten, ebenfalls synthetische Formen einzutragen, selbst wenn diese nicht der ad hoc-Bildung entsprechen. Die Möglichkeit der Bildung von Konjunktiv III-Formen kann dann Rückschlüsse in der Auswertung auf die implizite Grammatik und den natürlichen Sprachgebrauch der Schüler erlauben. Eine Einschränkung für die Auswertung besteht darin, dass das Ausfüllen einer Tabelle im Muttersprachunterricht selbstverständlich kein Kompetenzziel darstellt und nur bedingt Einblicke in sprachliche Kompetenzen liefern kann. Sprachliches Wissen zur expliziten Grammatik lässt sich dennoch analysieren und aufgrund der Feststellung Rothsteins in seiner Untersuchung zur Formenkenntnis beim Konjunktiv II (dass die Bildungsregel für synthetische Formen des Konjunktiv II aus dem präteritalen Stamm nicht bekannt sei (2010, 125f.)), wird keine Spalte für Formen des Indikativ Präteritum vorgegeben. Zusätzlich sind 11 von 12 Verben unregelmäßig in ihrer Bildung. Einige Verben werden gleichermaßen in diesem und in dem Test Rothsteins abgefragt, wodurch zusätzliche Ansatzpunkte für eine Bestätigung bzw. Widerlegung der dortigen These gegeben sind.

1 Ergänze die fehlenden Formen nach dem vorgegebenen Muster.

Infinitiv	Indikativ Präsens	Konjunktiv I	Konjunktiv II
sagen	ich <i>sage</i>	ich <i>sage</i>	ich <i>sagte</i>
fliehen	du <i>fliehst</i>	du <i>fliehst</i>	du <i>flöhist</i>
beginnen	er <i>beginnt</i>	er <i>beginne</i>	er <i>würde beginnen</i>
laufen	ich	ich	ich
geben	du	du	du
kommen	er	er	er
lachen	wir	wir	wir
denken	ihr	ihr	ihr
sein	sie	sie	sie
haben	ich	ich	ich
werden	du	du	du
schneiden	er	er	er
bringen	wir	wir	wir
gewinnen	ihr	ihr	ihr
helfen	sie	sie	sie

Abbildung 3: Zu bearbeitende Formentabelle der Aufgabe 1

In der Probe der Aufgaben wurde von einem der fünf Schüler das Pronomen *sie* nicht als 3. Person Plural erkannt und Formen der 3. Person Singular gebildet. Da dadurch aber nicht das grundlegende Ziel der Aufgabe verfehlt wird, wurde keine Änderung der Aufgabe vorgenommen. Zudem erkannten die übrigen vier Schüler das Muster der Pronomen in der Spaltenansicht.

4.1.2 Aufgabe 2: Eine Fantasiegeschichte im Lückentext

Hintergrund der zweiten Aufgabe ist erneut die Frage, ob Formen des Konjunktiv II verstärkt oder gar ausschließlich analytisch gebildet werden. Hierfür wurden alle Sätze der Fantasiegeschichte mit je zwei Lücken versehen. Die zweite Zeile stellt eine Ausnahme dahingehend dar, dass durch die einzelne Lücke nahezu nur die Möglichkeit der synthetischen Bildung zu *haben* besteht; aufgrund der Frequenz des Verbs *haben* wird hier allerdings auch keine Bildung als *und ein Flugzeug haben würde* erwartet.

2 Eine Fantasiegeschichte.

Setze die richtigen Verben in die Lücken ein. Nicht in jeder Lücke muss ein Verb stehen. Entscheide selbst, wie der Satz richtig ist.

sein	Wenn ich ein Flugzeugpilot <u>wäre</u> .
haben	Und ein eigenes Flugzeug _____.
fliegen	Dann _____ ich um die ganze Welt _____.
machen	Ich _____ auf einsamen Inseln Urlaub _____,
schwimmen	_____ in türkisblauem Wasser _____
liegen	und _____ danach am Strand _____.
nehmen	Viele Andenken _____ ich mit nach Hause _____.
schlafen	Nachts _____ ich in einer Hängematte _____
können	und _____ von meinem nächsten Flug träumen _____.

Abbildung 4: Der Lückentext

Die Formulierung „Entscheide selbst, wie der Satz richtig ist“ stellt die Schüler vor die Gebrauchsentscheidung; geprüft wird mit der Aufgabe das ‚knowing how‘ der Schüler, also die funktionalen Kenntnisse zum Konjunktiv. Der Gebrauchsregel nach ist in der Fantasiegeschichte aufgrund des hypothetischen Kontextes der Konjunktiv II zu erwarten. Den Hinweis darauf liefert die erste ausgefüllte Lücke mit *wäre*. Da in der ganzen Aufgabe nur neun Verben vorkommen und keine übermäßige Beeinflussung durch vorgegebene Konjugationsformen stattfinden soll, bleibt es bei einem Beispiel zur Aufgabenbearbeitung.

4.1.3 Aufgabe 3: Die indirekte Rede

Aufgabe drei hat die umstrittene und variationsanfällige indirekte Rede zum Gegenstand. Zusätzlich zur Prüfung der Kenntnisse zum Modusgebrauch in der indirekten Rede werden hier metasprachliche Fähigkeiten miteinbezogen – es geht um die Unterscheidung von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, der bei der allgemeinen Debatte um die Konjunktivverwendung im Zentrum steht. Für diese Aufgabe müssen die Begriffsklärungen aus Kapitel 3 aufgegriffen werden. Die Schüler werden zur Differenzierung zwischen ‚gesprochener Alltagssprache‘ und ‚geschriebenem Standard‘ aufgefordert.

3 Setze die Sätze in die indirekte Rede.

Schreibe zuerst auf, wie du es sagst („gesprochen“). Schreibe den gleichen Satz in der zweiten Zeile, wie er in der Zeitung stehen würde („geschrieben“).

Peter: „Ich fühle mich heute nicht gut.“

gesprochen: Peter sagt, _____.

geschrieben: Peter sagt, _____.

Herr Mayer: „Das neue Automodell sieht nicht gut aus.“

gesprochen: Herr Mayer sagt, _____.

geschrieben: Herr Mayer sagt, _____.

Herr Müller: „Aber es fährt besser als sein Vorgänger.“

gesprochen: Herr Müller behauptet, _____.

geschrieben: Herr Müller behauptet, _____.

Lisa: „Ich wünsche mir so sehr einen Hund.“

gesprochen: Lisa sagt, _____.

geschrieben: Lisa sagt, _____.

Lisas Mama: „Du bekommst nur einen Hund, wenn du dich selbst um ihn kümmerst.“

gesprochen: Lisas Mama antwortet, _____.

_____.

geschrieben: Lisas Mama antwortet, _____.

_____.

Abbildung 5: Mündliche und Schriftliche Redewiedergabe

Für die Bildung der indirekten Rede stehen neben der Unterscheidung von Medialität und Konzeptionalität mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, die Einblicke in den Sprachgebrauch der Schüler bieten: regelkonforme Bildung des Konjunktiv I in mit *dass* eingeleiteten oder im uneingeleiteten Nebensatz, einheitliche Bildung im Indikativ, Indikativ im Gesprochenen und Konjunktiv im Geschriebenen, Ersatz des Konjunktiv I durch Konjunktiv II oder III. Wie zu Beginn beschrieben, bestehen zusätzliche Alternativen in der syntaktischen Konstruktion, die den Schülern durch das Schulbuch bekannt sein sollten. Aufgrund des Aufgabenformats und der vorgegebenen Einzelsätze stellen Infinitivphrasen oder die geraffte Redewiedergabe mittels Substantivierung jedoch keine erwartbaren Antworten dar. Diese Aufgabe erfordert dennoch nicht nur

prozedurales Wissen zu den Modi, sie setzt auch ein höheres Maß an Sprachreflexion bzw. metasprachliche Kenntnisse voraus. Da natürlicher Sprachwandel bekanntlich auf die Alltagssprachliche Kommunikation zurückgeht (vgl. Elspaß 2010, 420), wird für die indirekte Rede der Mündlichkeit eine größere Varianz angenommen, bei der Schriftlichkeit eine Orientierung an den im Schulunterricht erlernten Regeln und Gebrauchsnormen. Bezüglich der genannten Bildungsoptionen der indirekten Rede besteht allerdings die Gefahr der Beeinflussung dadurch, dass die Schüler wissen, dass es um den Konjunktiv geht. Außerhalb der Testsituation sind vermutlich andere Formen der Redewiedergabe in Gebrauch.

Da der Text sowohl in Klasse 9 als auch in den Klassen 7 und 8 durchgeführt wird, bedarf es eines kritischen Blicks auf die Anforderungen der Aufgabe. Sprachreflexion als Unterrichtsinhalt und Kompetenz sind in den unteren Klassenstufen des Gymnasiums curricular noch nicht vorgesehen, wodurch die Möglichkeit besteht, dass auch die entsprechenden Differenzierungs- und Abstraktionsfähigkeiten bei den Schülern noch nicht so stark ausgeprägt sind. Dennoch darf auch jüngeren Schülern ein metasprachliches Bewusstsein nicht abgesprochen werden (im Vortest wurde die Aufgabe von den Siebt- und Zehntklässlern auf die gleiche Weise differenziert beantwortet).

4.1.4 Aufgabe 4: richtig, möglich, falsch?

Die vierte Aufgabe überprüft letztlich das passive Formenwissen der Schüler, ihre Kenntnisse zu Normen und tatsächlichem Sprachgebrauch. Bei acht Sätzen mit unterschiedlich gängigen Verben muss eine Entscheidung getroffen werden, ob diese Form richtig, möglich oder falsch ist. Interessant sind hier die Fragen, ob mit dem impliziten Sprachwissen und der impliziten und expliziten Grammatik der Schüler falsche Formen als solche erkannt werden, ob die zwar normgerechten aber unüblichen und eher veralteten Formen noch als richtig eingestuft werden und ob Schüler beispielsweise *wöllte*, wie es bei den Reparaturversuchen aufgezeigt wurde, ebenfalls als möglich oder richtig klassifizieren.

4 Entscheide, welcher Beispielsatz richtig, möglich oder falsch ist.

	richtig	möglich	falsch
a) Sie lüde ihn zum Geburtstag ein.			
b) Diese Regel gölte nicht mehr.			
c) Da gebte es nicht zu meckern.			
d) Ich wöllte noch meine Hausaufgaben machen.			
e) Wir bräuchten noch ein Buch.			
f) Sie sängen so schöne Lieder.			
g) Du behauptest, du häbest das nicht gemacht.			
h) Er wünschte, er träfe das Tor.			

Abbildung 6: Entscheidung zu Sprachnorm und -gebrauch

Besondere Beachtung soll auch der Konjugation zu *haben* (g) geschenkt werden. In der Region der Schule, an der der Test durchgeführt wurde, wird von vielen Dialektsprechern die Form <häbsch> /hɛbf/ (2. Ps. Sg.) sowohl für *habest* als auch *hättest* verwendet. Naheliegend ist ein Versuch der Übertragung dieser dialektalen Form ins Standarddeutsche, bei der die Form *häbest* entstünde. Die Form ließe sich außerdem über eine zusätzliche Umlautung der Konjunktiv I-Form *habest* herleiten.

4.2 Durchführung des Diagnosetests

Die Durchführung des Tests erfolgte während einer regulären Deutschstunde zum Ende des Schuljahres, nachdem die verpflichtenden Leistungsüberprüfungen abgeschlossen waren. Während des Test war ausschließlich die Lehrkraft der Klasse anwesend, sodass die Aufgaben sozusagen in gewohnter Umgebung bearbeitet werden konnten. Für die Bearbeitung hatten die Schüler eine Schulstunde mit 45 Minuten Zeit. Die Aufgabenblätter wurden aber von allen Schülern nach spätestens 30 Minuten wieder abgegeben. Es nahmen insgesamt 116 Schüler am Diagnosetest teil, 49 aus Jahrgangsstufe 7, 42 aus Jahrgangsstufe 8 und weitere 25 Schüler aus Jahrgangsstufe 9. Als personenbezogene Angabe wurde nach Alter bzw. Klasse und Geschlecht gefragt. Eine Unterscheidung nach Deutsch als Erst- oder Zweitsprache war aus organisatorischen Gründen leider nicht möglich.

4.3 Ergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt nun zweigeteilt. Zunächst geht es um die Quantität der Antworten. Es wird das Gesamtergebnis (in Prozent, gerundet) und an einzelnen Stellen die Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen betrachtet. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede sollen erwähnt sein. Alle absoluten Zahlen dazu sind in tabellarischer Ansicht mit Hinweisen in Anhang 2 einzusehen. Im zweiten Schritt gilt es dann Schlüsse aus den Daten zu ziehen. Wurden die Erwartungen erfüllt? Können die Hypothesen zur Sprachkompetenz bestätigt werden? Lassen sich Systematiken in den Antworten der Schüler erkennen? In Kapitel 4.4 werden abschließend allgemeinere Schlüsse zu Schulpraxis und Sprachgebrauch aus den Ergebnissen gezogen.

4.3.1 Quantitative Auswertung

Zu Beginn des Tests wurde in Aufgabe 1 zunächst nach den Verbformen im Indikativ Präsens gefragt. Bereits hier zeigen sich erste Abweichungen der erwarteten regelkonformen Bildungen. Durchschnittlich werden die Verben aber mit 94 % richtig gebildet (min. 92 %, max. 96 %) mit Abweichungen zu Formen des Konjunktiv I oder Indikativ Präteritum. Wenn die 100 Prozent erreicht werden, dann fast ausschließlich von den Schülerinnen. Das insgesamt durchwachsene Bild verstärkt sich zum Konjunktiv I ein erstes und zum Konjunktiv II ein weiteres mal. Aufgrund der großen Diversität wird bei Aufgabe 1 größtenteils von einer graphischen Darstellung der Antworten abgesehen und nur auf markante Einzelwerte eingegangen.

Der maximale Durchschnittswert bei den korrekt gebildeten Konjunktiv I-Formen beläuft sich auf 83 % bei *kommen* und *sein*. Bei den zwölf Verben werden für den Konjunktiv I zwischen vier (*laufen*) und sieben (*kommen*, *werden*, *bringen*, *helfen*) Parallelförmigkeiten genannt. Die größten Unsicherheiten treten bei allen Schülern bei *werden* (50 % richtig) auf. Hier ist nicht nur die korrekte Konjunktiv I-Form weitgehend unbekannt, auch die Zuordnung der Konjugationsform ist unklar. So werden beispielsweise Formen von *sein* (*wär(e)st*, *warst*) angegeben. Auch bei *bringen* (64 % richtig; vier von sieben Formen sind dabei gänzlich frei gebildet: *brängen*, *brängten*, *bringten*, *brangen*) sowie den Verben *geben* und *lachen* (je 68 % richtig) stellen sich die Schüler als weniger geübt in der Bildung der korrekten Form heraus. Unter den genannten Formen steht jedoch trotz erkennbarer Schwächen die korrekte Form des

Konjunktiv I immer an erster Stelle der Häufigkeiten. Unter den Parallelformen finden sich im Vergleich zu den falsch gebildeten synthetischen Formen beim Konjunktiv II (s.u.) für den Konjunktiv I (mit Ausnahme von *bringen*) nur wenige Formen, die nicht an anderer Stelle in der Verbalflexion vorhanden sind. Mit zweitgrößter Häufigkeit (im Durchschnitt aber nur noch 13 % der Antworten) werden präteritale Formen (teils mit zusätzlichem konjunktivischem Schwa-*e*) und analytische Formen des Konjunktiv II als Konjunktiv I eingetragen. Die Schüler der 9. Klasse zeigen in diesem Teil der Aufgabe die größte Sicherheit in der Formenbildung. Sowohl in Klasse 7 als auch in Klasse 9 sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede vernachlässigbar. In der achten Klasse liegen die richtigen Antworten bei den Schülerinnen zumindest mit durchschnittlich 10 % über denen der Schüler; umgekehrt verhält es sich bei *sein* und *helfen*.

Beim Konjunktiv II zeigen sich deutliche Probleme in der Konjugation und große Unklarheiten zur Regelbildung. Hier finden sich im Vergleich zu den anderen Spalten der Tabelle die meisten Lücken (durchschnittlich 11 %). Bei den gefragten Verben erscheinen außerdem zwischen sieben und zwölf Parallelformen. Die Vielfalt der genannten Konjugationsformen erklärt mitunter, weshalb der höchste Wert der Antworten fast immer unter 50 % bleibt. Nur bei *haben* bilden immerhin 53 % der Schüler die korrekte synthetische Form *hätte*. Mit etwa gleicher Häufigkeit bilden die Schüler das Präteritum *hatte* (9 %), den Konjunktiv III *würde haben* (11 %), den Konjunktiv I mit Umlaut *häbe* (9 %) oder geben keine Antwort (10 %). Die größten Schwierigkeiten haben die Schüler wie schon beim Konjunktiv I mit *werden*. Mit 36 % ist zwar die Form *würdest* die meistgenannte der insgesamt zwölf Bildungen, an zweiter Stelle folgen jedoch fehlende Antworten mit 19 %. Zudem nennenswert sind mit je 10 % der Antworten die Konjunktiv I-Form zu *werden* und die Konjunktiv II-Form zu *sein*. 17 % weichen auf die analytische Form *würdest werden* aus. Auch *bringen* stellt für die Schüler eine Herausforderung dar. Bei insgesamt elf genannten Formen bilden 26 % die korrekte Form *brächten*, 27 % tragen den Konjunktiv III *würden bringen* ein. Die Form *brängen* wird von 16 % der Schüler genannt und weitere 11 % wählen die Form des Indikativ Präteritum. Eindeutige Ergebnisse können bei den Konjugationsformen jedoch nur mit größeren Vereinfachungen formuliert werden: Für die Abbildungen wurden falsche Formen des Konjunktiv II zusammengefasst („sonst. Konj. II“), von der *würde*-Konstruktion abweichende analytischen Formen („sonst. analyt. Formen“) sowie die jeweiligen Tempora im Indikativ.

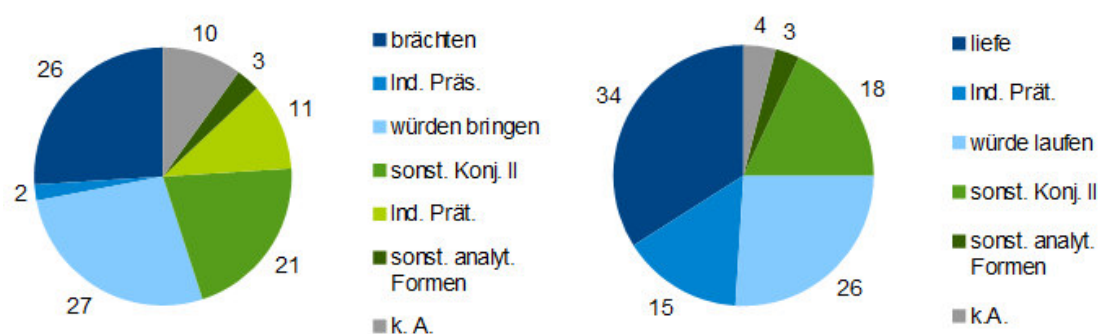


Abbildung 7: gruppierte Antworten in Prozent zu den Verben *bringen* und *laufen*

Beim Verhältnis von Konjunktiv II und Konjunktiv III sowie weiterer synthetischer, aber falscher Bildungen des Konjunktiv II sind damit die Verben *bringen* und *laufen* vergleichbar. Die Antworten zu beiden Verben sind in Abbildung 7 dargestellt. Mit nur 4 % fehlender Angaben und sieben Parallelformen bildet *laufen* eine Ausnahme. Die Angaben der Schüler sind dadurch jedoch nicht einheitlicher. 34 % der Schüler nennen die korrekte Form *lief*, 26 % wählen die Form im Indikativ Präteritum als Konjunktiv II und 12 % bilden den Konjunktiv II aus dem Konjunktiv I mit zusätzlichem Umlaut: *läufe*. Ähnliche Bildungen sind unter der Kategorie „sonstiger Konjunktiv II“ zusammengefasst. Auf eine Systematik dieser weiteren Konjugationsformen wird unter 4.3.2 eingegangen.

Bei *geben*, *kommen* und *sein* fällt das Ergebnis mit rund 20 % Unterschied zugunsten der korrekten synthetischen Form aus. Wie Abbildung 8 zu entnehmen ist, wird bei *geben* und *kommen* auch die Konjunktiv I-Form als Konjunktiv II angegeben. Bei *sein* halten 13 % den Konjunktiv I *seien* für die richtige Konjunktiv II-Form. Je ein Viertel der Schüler wählt den Konjunktiv III. Im Fall von *sein* entscheiden sich 40 % der Schüler für die korrekte synthetische Form, 20 % bilden den Konjunktiv III. Sonstige Formen werden von 15 % genannt und 12 % machen keine Angaben zu *sein*.



Abbildung 8: gruppierte Antworten in Prozent zu den Verben *geben* und *kommen*

Umgekehrte Werte ergeben sich bei *lachen* und *denken* (siehe Abbildung 9). Die Unterschiede bestehen bei den beiden Verben darin, dass die Schüler bei *lachen* eine zusätzliche Konjunktiv II-Form mit Umlaut bilden (*lächten* mit 15 %), bei *denken* wird häufig die Form im Indikativ Präteritum (18 %) angegeben. Aufgrund des Formenzusammenfalls von Konjunktiv II und Indikativ Präteritum bei *lachen* sind die Werte an dieser Stelle nicht aussagekräftig zur Formenkenntnis der Schüler.

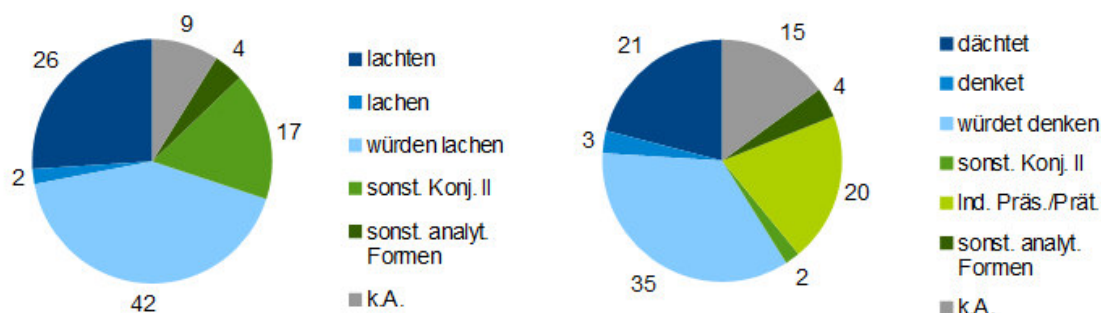


Abbildung 9: gruppierte Antworten in Prozent zu den Verben *lachen* und *denken*

Auch bei *schneiden*, *gewinnen* und *helfen* fällt die Entscheidung auf die analytische Konjunktiv III-Form mit *würde*, hier mit einem Abstand von rund 30 % zur korrekten synthetischen Form. Abbildung 10 zeigt die drei Verben im Vergleich. Für die Abbildung wurden zwar dieselben Gruppierungen wie bei den anderen Verben vorgenommen. Abseits der Werte von Konjunktiv III als Konjunktiv II sind die Unterschiede zwischen den Antworten aber zu gering, um relevante Aussagen treffen zu können. Nennenswert sind noch die zwei korrekten synthetischen Formen bei *helfen* und *gewinnen* (siehe Tabelle 6 zu Doppelformen im Konjunktiv II).

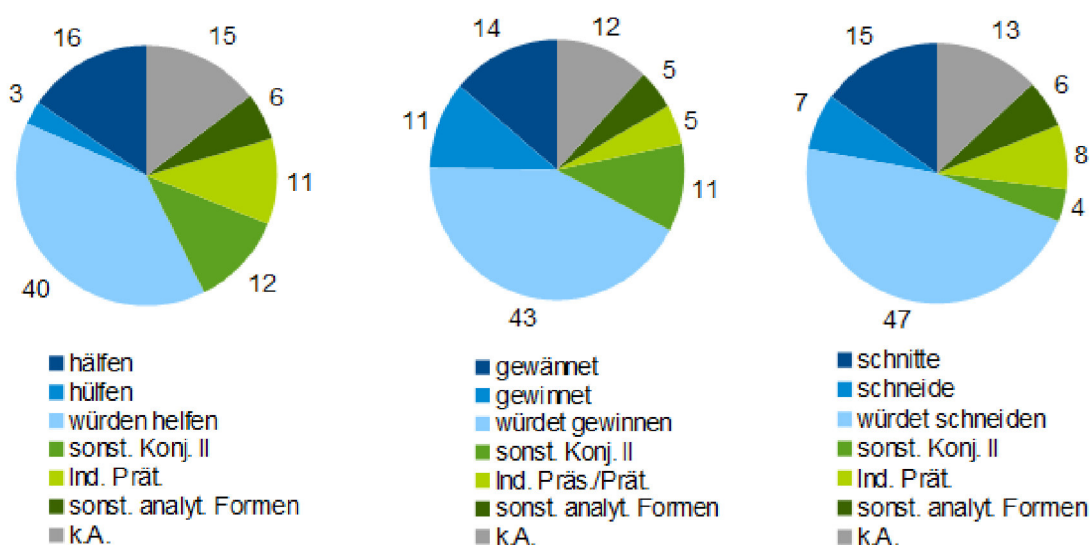


Abbildung 10: gruppierte Antworten in Prozent zu den Verben *helfen*, *gewinnen* und *schneiden*

Da die Form *gewönnet* jedoch nur bei einem Schüler auftaucht, ist sie unter „sonstiger Konjunktiv II“ gezählt. Und auch bei *hülfen* deutet die Häufigkeit der Nennung mit 3 % darauf hin, dass die ältere Form mit Ablaut nicht mehr gebräuchlich ist. Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen in dieser Aufgabe nur punktuell. Mehrheiten auf analytischen und synthetischen Formen wechseln von Verb zu Verb zwischen Schülerinnen und Schülern. Im Klassenvergleich sind tendenziell die Schüler der 9. Klasse sicherer in der Bildung der Formen. Hier entscheiden sich bis zu 72 % der Schüler einheitlich für eine Form. Die größten Varianzen in den Antworten zeigen die Schüler der 7. Klasse.

In Aufgabe 2 steht der offensichtlich schwierige Konjunktiv II und dessen Ersatz durch den Konjunktiv III im Fokus. Wie in Abbildung 11 dargestellt, wird von den Schülern mit 47 % zu 36 % dem Konjunktiv III der Vorzug gegeben. In der Auswertung und für die graphische Darstellung wurden auch solche Formen zum Konjunktiv II gezählt, deren Bildung nicht der Regel entspricht, sie jedoch eindeutig als synthetische Konjunktivformen identifizierbar sind: *häbe*, *flüge*, *mächte*, *schläfe*, *schlüfe*. Ohne diese Formen reduziert sich das Ergebnis des Konjunktiv II auf 32 %.

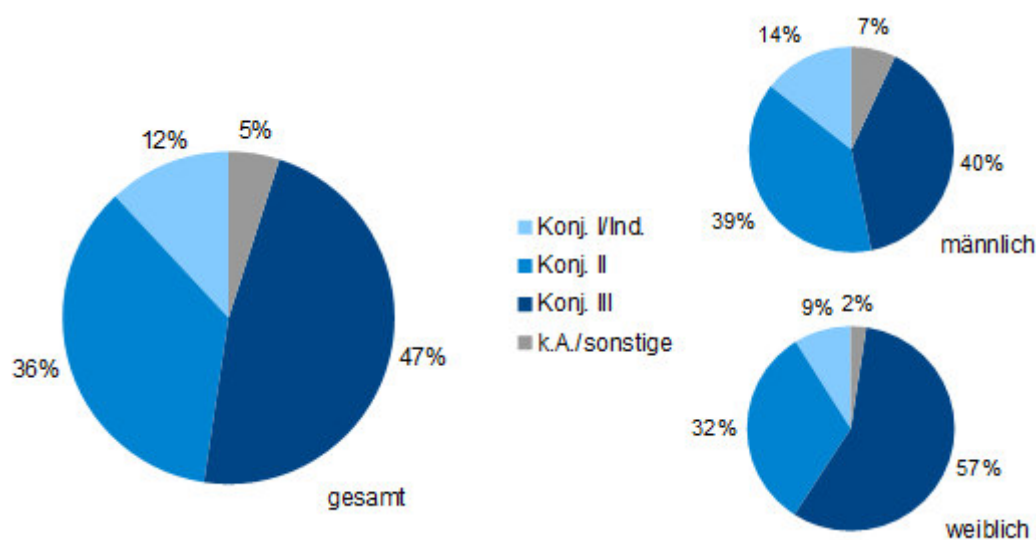


Abbildung 11: Schülerantworten bei Aufgabe 2

Im Vergleich zur Variation der Konjugationsformen in der Formentabelle aus Aufgabe 1 ist das Bild in Aufgabe 2 einheitlicher. Die Abweichungen von der korrekten Konjunktiv II-Form mit 4 % beschränkt sich zudem vor allem auf die Jungen der 8. Klasse. Die unter „sonstige“ gefassten analytischen Bildungen mit *hätte* und *wäre* (Konjunktiv Plusquamperfekt) sind formal dem Konjunktiv II zuzuordnen. Sie wurden

jedoch bei den acht Verben des Lückentextes von nur je einem Schüler genannt und von diesen Schülern einheitlich für alle Verben. Wenn es um die Beurteilung der funktional korrekten Verwendung des Modus geht, ist das Ergebnis eindeutig. Lediglich 12 % der Schüler bilden die Verben im Konjunktiv I bzw. eine Indikativform (nur bei *können* formal unterscheidbar).

In der Geschlechterdifferenz (siehe auch Abbildung 11) verteilen sich bei den Jungen die Antworten zu gleichen Teilen auf Konjunktiv II und III, wogegen die Mädchen deutlich häufiger den Konjunktiv III wählen. Bei den erwarteten Antworten insgesamt (regelkonforme Konjugation und Konjunktivwahl im Kontext des Irrealen) schneiden die Schülerinnen leicht besser ab. Bei den einzelnen Jahrgangsstufen zeigen die Schüler der 9. Klasse eine größere Sicherheit in den Formen des Konjunktiv II und verwenden häufiger auch unregelmäßige synthetische Formen. Bei den Schülern der 7. Klasse legt sich die Mehrheit auf analytische Formen fest, in Klasse 8 ist das Ergebnis ausgewogen.

Die beiden Kreisdiagramme in Abbildung 12 stellen die Antworten der Schüler in Aufgabe 3 zur indirekten Rede (links gesprochen, rechts geschrieben) einander gegenüber. Da die Aufgabe selbst die Form einer Standardaufgabe zu Redewiedergabe – wie sie auch in einem Grammatiktest zu erwarten ist – darstellt, fallen die Antworten in ihrer Struktur ebenfalls recht standardisiert aus. Die Schüler in den befragten Klassen antworten nach dem Grundmuster der indirekten Rede, aus den verschiedenen syntaktischen Möglichkeiten bei der Redewiedergabe wählen sie wie erwartet entweder den uneingeleiteten Nebensatz mit Verbzweitstellung („V2“) oder einen mit *dass* eingeleiteten Nebensatz („dass“). Bei der mündlichen Redewiedergabe dominiert deutlich der Indikativ (71,2 %) mit einer leichten Tendenz zum eingeleiteten Nebensatz (37,8 zu 33,3 %).

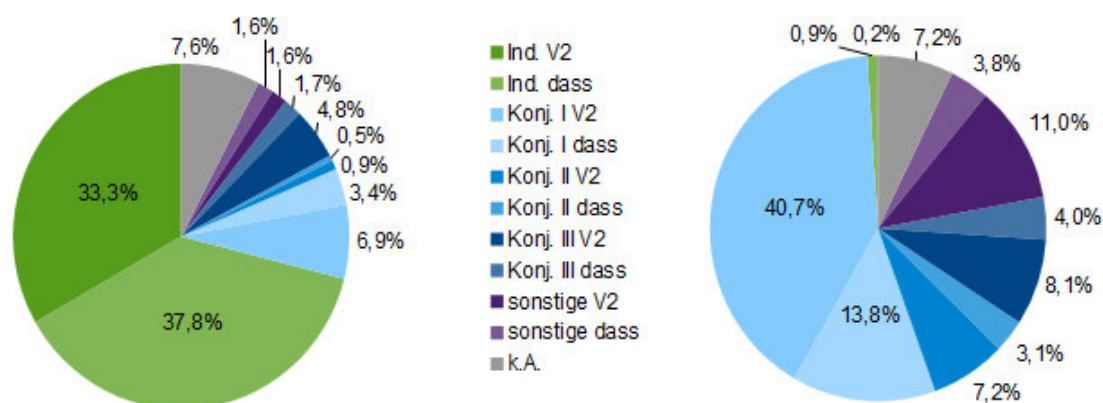


Abbildung 12: Schülerantworten bei Aufgabe 3 - gesprochen vs. geschrieben

11,2 % verwenden auch im Gesprochenen den Konjunktiv I; wird allgemeiner gefasst in der mündlichen Redewiedergabe kein Indikativ gebraucht, stehen die Sätze hier verstärkt mit uneingeleitetem Nebensatz. Bei der schriftlichen Redewiedergabe verwenden 56,2 % der Schüler gemäß den Gebrauchsregeln den Konjunktiv I im uneingeleiteten Nebensatz und dies gegenüber der Mündlichkeit auch mit deutlichem Abstand zu *dass*-Sätzen (40,7 zu 13,8 %). Vergleicht man die beiden Realisierungen für die gesprochene Alltagssprache und geschriebene Standardsprache, sind die Antworten für die Schriftsprache weniger einheitlich. Häufiger finden sich auch Formen des Konjunktiv II und Konjunktiv III, lediglich die Verwendung des Indikativ ist mit 1,1 % der Antworten vernachlässigbar. Die Verschiebung der Häufigkeiten von Indikativ zu Konjunktiv zeugt trotz erkennbarer Unsicherheiten von einer grundsätzlichen Regelkenntnis bei unterschiedlichen Gebrauchsformen von Sprache. Konzeptionelle Unterschiede der Redewiedergabe bestehen auch durch die größere Zahl uneingeleiteter Nebensätze im Schriftlichen unabhängig vom verwendeten Modus. Nur eine Schülerin aus Klasse 7 bildet konsequent alle fünf Sätze, ob geschrieben oder gesprochen, mit den Formen des Konjunktiv I. Die einfachen Sätze 1 bis 4 bereiten den Schülern insgesamt weniger Probleme. Im komplexeren 5. Satz bleibt die Antwort häufiger aus. Die dort gegebenen Antworten variieren zudem stärker. So werden zwar in der mündlichen Redewiedergabe meist noch beide Verben (*bekommen*, *kümmern*) im Indikativ gebildet, für die Schriftlichkeit werden die beiden Modi mit ihren Kategorien in allen denkbaren Kombinationen gemischt.

In den Ergebnissen der einzelnen Klassen sind die Antworten aus der 9. Klasse wie auch in den vorangegangenen Aufgaben vergleichsweise deutlich und einheitlicher, die größten Unterschiede in den Antworten ergeben sich bei den Schülern aus Klasse 7. Eine Ausnahme stellt die 7. Klasse dahingehend dar, dass ein Großteil der Bildungen mit Konjunktiv I im Gesprochenen auf die Schüler dieser Klassenstufe zurückgeht. Gleichzeitig bleiben die Antwortzeilen bei den Schülern der 7. Klasse in der schriftlichen Redewiedergabe am häufigsten leer. In der Geschlechterdifferenz verwenden die Schülerinnen bereits für die gesprochene indirekte Rede häufiger als die Schüler einen uneingeleiteten Nebensatz. An anderen Stellen lassen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede ausmachen.

In Aufgabe 4 standen abschließend ausgewählte Konjunktivformen auf dem Prüfstand. Abbildung 13 verleiht einen Überblick, welche Formen die Schüler für richtig, für möglich oder falsch halten. Eindeutige Ergebnisse liefern hier die Antworten

zu den Verben *geben* und *brauchen*. Die konstruierte Form *gebte* wird von 81 % der Schüler als falsch identifiziert; *bräuchten* halten 83 % für richtig, womit die Schüler auch mit der Norm übereinstimmen (bei *brauchen* mit der Einschränkung, dass die Form mit Umlaut eher umgangssprachlich als standardsprachlich einzustufen ist). In Klasse 8 und 9 sowie von den Jungen in Klasse 7 wird auch die Form *gölte* mit deutlichem Abstand als falsch eingestuft, die Schülerinnen der 7. Klasse halten die Form eher noch für möglich. Somit erweist sich die vom Präteritumstamm abweichende Form *gölte* zwar als grammatisch korrekt (vgl. Tabelle 6), bei den Schülern aber als nicht mehr gebräuchlich.

Im Ergebnis vergleichbar sind die Schülerentscheidung bei den Formen *sängen* und *träfe*. Nur die wenigsten Schüler bezeichnen diese Formen als falsch; mindestens die Hälfte der Schüler hält die jeweilige Konjunktivform für korrekt und ca. ein Drittel betrachtet sie als möglich. Auch im Fall von *wollen* wird die Form mit Umlaut als nicht richtig eingestuft. Gerade in Klasse 8 kreuzen Dreiviertel der Schüler die Form als falsch an, insgesamt knapp ein Drittel der Schüler hält sie aber zumindest für möglich.

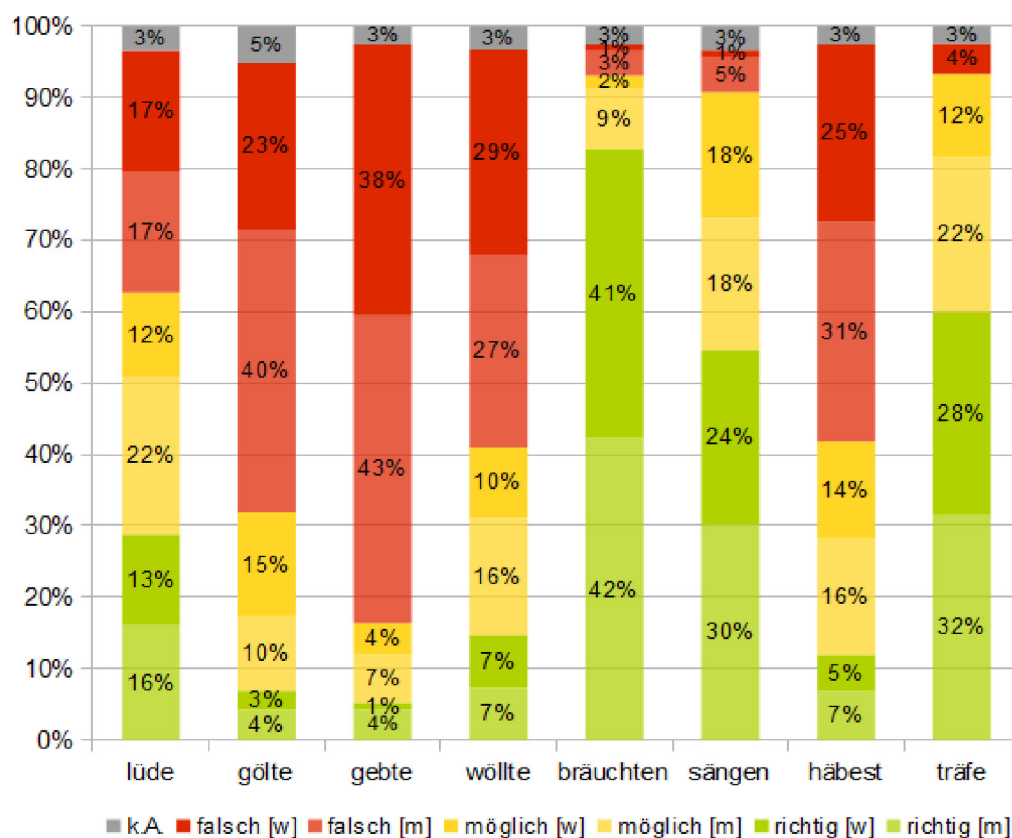


Abbildung 13: Schülerantworten bei Aufgabe 4

Als richtig kategorisiert wird *wöllte* vor allem von den Schüler der 7. Klasse. Diese Aufteilung der Antworten im Gesamtvergleich trifft auch auf *häbest* zu. Den einzelnen

Jahrgangsstufen nach entscheiden sich die Schüler der Klasse 9 mit 76 % gegen die Möglichkeit einer solchen Bildung, das Ergebnis in Klasse 8 stimmt mit dem Gesamtergebnis überein und bei den Schülern der 7. Klasse wird die Form nur von knapp der Hälfte als falsch angekreuzt. Beim Konjunktiv II zu *einladen* wird mit je einem Drittel aller Antworten keine Entscheidung getroffen. Ein aussagekräftigeres Bild ergibt sich nur im Klassenvergleich. In der 9. Klasse hält nur ein Schüler die Form für falsch, die anderen Schüler bezeichnen sie als möglich oder richtig. Bei den jüngsten Schülern aus Klasse 7 entscheidet sich die Hälfte gegen die grammatisch korrekte Form *(ein)lüde*. Und wie auch das Gesamtergebnis bleiben die Antworten in der 8. Klasse unklar. Ebenfalls in Abbildung 13 dargestellt sind die Unterschiede nach Geschlechtern, die sich aber nur an wenigen Stellen bemerkbar machen. So tendieren die Schüler bei *gölte* und *häbest* stärker dazu, die Form als falsch einzustufen, *lüde*, *wölte*, *bräuchten* und *träfe* wird häufiger von Jungen als von Mädchen als möglich empfunden.

4.3.2 Beurteilung der Ergebnisse

Die Ergebnisse aus Aufgabe 4 können in puncto Normorientierung und passiver Formenkenntnis als äußerst positiv bewertet werden. Auch können nun die leitenden Fragen aus der Aufgabenkonzeption beantwortet werden: die meisten Verben werden entsprechend der gültigen Norm als richtig oder falsch klassifiziert. Die Abweichungen zur Möglichkeit der entsprechenden Konjugationsform (*singen*, *treffen*; *wollen*, *haben*) belaufen sich auf maximal ein Drittel der Antworten. Größere Unklarheiten bestehen nur bei *einladen* und eine tatsächliche Abweichung zur korrekten Konjugation besteht nur bei *gölte*, wo der Ablaut mit Umlaut überwiegend als falsch angekreuzt wird. Hier muss aber ausdrücklich auf die Doppelform *gälte* (Umlaut zum regelhaften Präteritumstamm) hingewiesen werden. Bei den absoluten Zahlen übersteigen die Werte die Gesamtschülerzahl von 116 bei *einladen* (118), *singen* (119), *haben* (117) und *treffen* (120). Bei den entsprechenden Sätzen haben die Schüler teils zwei Kategorien angekreuzt: möglich und falsch bei *einladen*, richtig und möglich bei *singen*, *haben* und *treffen*. Über den Grund der Doppelnennung kann zwar nur spekuliert werden. Doch für die ersten drei Verben mag der Gebrauchskontext eine Rolle spielen, ob die Form als möglich oder gänzlich richtig betrachtet wird (z. B. richtig in der formellen Schriftlichkeit, möglich im Umgangssprachlichen/Mündlichen). Bei *treffen* mit der höchsten Anzahl an Mehrfachnennung liegt der Grund mutmaßlich im angegebenen Satz, bei dem zwei Verben im Konjunktiv stehen: *wünschte* und *träfe*. Aufgrund der

allgemein häufigeren Verwendung von *ich wünschte...* wird diese Form vermutlich als richtig, der Konjunktiv II zu *treffen* dagegen eher als lediglich möglich eingestuft.

Auch in Aufgabe 3 erweisen sich die Schüler insgesamt als äußerst erfolgreich in der Bildung grammatisch korrekter und im Sprachgebrauch akzeptabler Redewiedergaben. Dies kann auf den Schwerpunkt, der im Unterricht durch das Schulbuch auf die Redewiedergabe gelegt wird, zurückzuführen sein. Die Schüler stellen sich dabei als kompetent im Umgang mit unterschiedlichen Formen der indirekten Rede heraus. Die gemachten Unterschiede zwischen der mündlichen und schriftlichen Redewiedergabe bestätigen Feststellungen wie die Winfried Ulrichs, „die konjunktivische Formulierung [sei] heute ein primär schriftsprachliches Phänomen“ (2014, 5), und dass an ihre Stelle in der Mündlichkeit die Formen des Indikativ treten. Die 14,5 % die in Satz 5 vor allem bei der geschriebenen Redewiedergabe auf eine gemischte Verwendung der Modi entfallen, können in einfacher Weise über Unklarheiten erklärt werden wie bei der dabei meistgenannten Kombination aus Konjunktiv II *bekäme* (von den Schülern eventuell als korrekter Konjunktiv I interpretiert) mit Konjunktiv I *kümmere*. Oder aber über einen versuchten Ausdruck von sowohl Modalität als auch der zeitlichen Bezüge wie beispielsweise bei der Konstruktion *bekomme* (Indirektheit) ... *kümmern würde* (zukunftsbezügliche Indirektheit).

Bemerkenswert ist der konzeptionelle Wechsel bei der indirekten Rede. Abgesehen von einer Schülerin verändern alle befragten Schüler mindestens eine Komponente – Modus oder Satzbau –, teils auch beides. Eine einheitliche Systematik ist demgegenüber nicht auszumachen, alle potenziellen Optionen des Wechsels erscheinen mindestens einmal. Strukturell aber bleibt der *dass*-Satz eher in der Mündlichkeit, für die Schriftsprache wird der uneingeleitete Nebensatz mit Verbzweitstellung bevorzugt. Auch nur an diesem Punkt besteht eine leichte Geschlechterdifferenz, wenn von den Schülerinnen der 7. und 9. Klasse häufiger auch im Gesprochenen der uneingeleitete Nebensatz verwendet wird. In Klasse 8 gibt es keine merklichen Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern.

Für die tabellarische Auswertung im Anhang wurden zur Vereinfachung Dialektschreibungen unter „keine Angabe“ gefasst, da sie nur von wenigen Schülern der 9. Klasse verwendet werden, z.B.:

Satz 1, gesprochen: Peter sagt, ihm gat's ed guat.

Satz 4, gesprochen: Lisa sagt, sie hätt so gera an köter.

Von denselben Schülern wird dann für das Geschriebene eine formal korrekte indirekte

Rede mit Konjunktiv I gebildet. Ein Schüler der 8. Klasse kommentiert den für die konzeptionelle Mündlichkeit typischen Wegfall von unbetonten Vokalen und Konsonanten bei finalen Konsonantenclustern: „wenn ich Buchstaben nicht geschrieben hab ist das kein Fehler sondern Absicht weil ich die nicht spreche“; seine Antwort fällt für den ersten Satz folgendermaßen aus:

gesprochen: Peter sagt, er fühlt sich heut nich gut

geschrieben: Peter sagt, er fühle sich heute nicht gut.

Betrachtet man die Sätze einzeln, liegt die Vermutung nahe, dass die Moduswahl entscheidend mit dem jeweiligen Verb zusammenhängt. In Satz 2 wird deutlich häufiger der Konjunktiv II statt des Konjunktiv I gewählt. Blickt man auf die Unklarheiten zur richtigen Konjugation und die Einordnung der Formen als Konjunktiv I bzw. II (ausführliche Analyse s.u.), wird allem Anschein nach *sähe* als Konjunktiv I zu *sehen* aufgefasst. Auch die Verwendung des Konjunktiv III beschreibt wohl derartige Unklarheiten (vgl. Ersatzstrategie). Eine weitere Abhängigkeit vom Verb zeigt sich in Satz 3. Hier wird für die schriftliche Redewiedergabe vergleichsweise häufig der Konjunktiv III angegeben (21,5 %; bei allen Sätzen 12,1 %) neben einer falschen synthetischen Form (*fähre* bzw. *fährte*). Vergleicht man für Aufgabe 3 die Jahrgangsstufen miteinander, können die Schüler der 8. Klasse am ehesten den Erwartungen entsprechen. Sie wählen häufiger die Formen des Konjunktiv I im Gesprochenen und Geschriebenen, was mit der Hypothese der zeitlichen Nähe zum Unterrichtsgegenstand in dem Schuljahr übereinstimmt.

Wie auch in Aufgabe 3 ist der Lückentext in Aufgabe 2 stärker anwendungsorientiert. Die Ergebnisse spiegeln dabei größere Unterschiede zwischen den Klassen wider was die Wahl der Konjunktivform betrifft. Dass die Entscheidung nur in den wenigsten Fällen auf den Indikativ oder Konjunktiv I fällt, hat die quantitative Auswertung in 4.3.1 ergeben. Somit bleibt eine Analyse zur Unterscheidung von Konjunktiv II, Konjunktiv III und sonstiger Syntagmen mit Hilfsverben offen. Vor allem die Schüler der 7. Klasse neigen dazu, den Konjunktiv III zu bilden (60 %), mit dem höchsten Wert bei *schwimmen* und *machen* (74 %). Obwohl es bei der Vorstellung der Aufgaben zunächst ausgeschlossen wurde, haben drei Mädchen aus der 7. Klasse den Konjunktiv III zu *haben* gebildet. Innerhalb der 7. Jahrgangsstufe gibt es auch einen klaren Unterschied zwischen den Geschlechtern. Doppelt so viele Jungen wie Mädchen bilden synthetische Formen des Konjunktiv II. In der 8. Klasse gibt es nur eine leichte Tendenz zum Konjunktiv III, die auch hier durch die Antworten der Schülerinnen

zustande kommt. In der Einzelanalyse der Verben dominiert der Konjunktiv III vor allem bei *machen* (79 %), *schwimmen* und *schlafen* (je 62 %). Dieses Bild setzt sich in der 9. Klasse fort, wo ebenfalls überwiegend Schülerinnen den Konjunktiv III eintragen. Auffällig ist, dass die Jungen der 9. Klasse *können* fast ausschließlich in der Form des Konjunktiv I verwenden. Da allerdings die übrigen Verben vornehmlich als Konjunktiv II gebildet werden, wird mutmaßlich auch *könne* als Konjunktiv II aufgefasst. Neben dem Konjunktiv III mit *würde* bilden die Schüler vereinzelt weitere Syntagmen mit *wäre* und *hätte* (formal eine Form des Plusquamperfekt und somit Konjunktiv II) sowie mit *könnte*, ein in funktionaler Hinsicht vollkommen korrekter Ausdruck des Hypothetischen mittels Modalverb. Diese Antwort beschränkt sich jedoch auf einen Schüler. Eine dialektal verbreitete Bildung mit *täte* kommt bei den Schülern nicht vor.

Rein formal schneiden die Schüler in Aufgabe 2 gut ab. Bestehende Schwächen in der Formenbildung werden hier (durch die auch vorgesehene Option) mit dem Konjunktiv III kompensiert. Der Anteil sonstiger synthetischer Formen fällt gegenüber der Diversität an Konjugationsformen in Aufgabe 1 nicht so sehr ins Gewicht. Dennoch kann für die Beurteilung der Schülerantworten aus allen Aufgaben zunächst auf die Schlussfolgerung Rothsteins zurückgegriffen werden (2010, 130): Die Schüler kennen die Funktion des Konjunktiv (II) und die Realisierungsmöglichkeiten.

„Sie haben jedoch Schwierigkeiten bei der Bildung des Konjunktiv II, was für die Sprachwandelforschung interessant sein dürfte. Wenn der Konjunktiv II außerhalb des Hilfs- und Modalverbparadigmas von jüngeren Sprechern nicht oder nur fehlerhaft gebildet werden kann und die durch ihn belieferten Funktionen durch andere Formen realisieren, wird er – sofern nicht durch Normierungsprozesse entgegengesteuert wird – verschwinden“ (ebd., 130).

Björn Rothstein stellt damit eine recht pessimistische Prognose (auf Basis von 20 Schülern der 8. Klasse bzw. 44 nach seiner zweiten Befragung), die bei diesem Test nicht so eindeutig ausfällt. Im Abgleich der Gesamtergebnisse und einzelner sich überschneidender Verben schneiden die Schüler dieses Tests besser ab. Zwar kann auch die positive Erwartung nicht durchweg erfüllt werden und es sind im Durchschnitt aller Aufgaben deutlich Mankos beim Konjunktiv II auszumachen. Die Auswertung ergibt auch (analog zu der Befragung Rothsteins), dass die Schüler nicht immer die Formen von Konjunktiv I und II zu unterscheiden vermögen. Selbst der sog. Konjunktiv III wird teils in der Tabelle in Aufgabe 1 als Konjunktiv I eingetragen. Auch stehen reguläre Formen des Indikativ Präteritum vor allem für den Konjunktiv II. Das Ergebnis ist aber doch ausgeglichen, m. E. erfreulich und vor allem aufschlussreich. Daher sollen die (vorwiegend in Aufgabe 1) falschen synthetischen Flexionsformen eigens analysiert

werden: Bei allen irregulär gebildeten, falschen Formen lassen sich reguläre Merkmale der Konjunktivflexion ausmachen, die Raum für Spekulation lassen. Ohne hinreichende Regelkenntnis entstehen sowohl – gegenüber der richtigen Form – übercharakterisierte Konjunktivformen bei Kombinationen mehrerer Merkmale ([+Umlaut], [+Ablaut], [+Schwa]) als auch untercharakterisierte Formen, wenn nur das Schwa-*e* als Modusmarkierung erscheint.

In den meisten Fällen wird der Umlaut als Kennzeichen des Konjunktiv (I und II) übergeneralisiert, darunter vor allem *a* zu *ä*, seltener bei *o* und *u*. Die Ableitung erfolgt bei Umlautbildung in den falschen Formen von der Indikativ Präsens-Form bzw. vom Konjunktiv I: *(ich) läufe*, *(wir) lächen*, *(ich) habe*, *(er) komme*, *(ich) schläfe*, *(es) fähre*. Die verstärkte Umlautbildung mag dabei auch vom Dialekt beeinflusst sein, wie bei der Aufgabenvorstellung in 4.1.4 angesprochen. Da die überwiegende Mehrheit der Konjunktive in der Region der Schule auch dort mit Umlaut gebildet wird, wo im Standarddeutschen kein Umlaut steht, mag dieses Konjugationsmerkmal bei den Schülern umso präsenter sein.

Insbesondere für den Konjunktiv II ist auch der Ablaut als Kennzeichen bekannt; in der Regel wird gleichzeitig ein zusätzlicher Umlaut gebildet: *(du) gübest*, *(ihr) dänket*, *(wir) brängen*, *(wir) brüngen*, *(ihr) gewänntet* neben *(wir) luchen*, *(wir) brangen*, *(sie) hülften*/*hielfen*, *(du) wirstest*.²² Bei der Form *gewänntet* tritt ein weiteres Merkmal auf, das (bei anderen Verben systematisch) als Hinweis auf den Präteritumsbezug in der Bildung gedeutet werden kann.²³ Durch Flexion mit Dentalsuffix entstehen falsche schwache Präterita und Formen der sog. ‚gemischten Flexion‘ auch bei Verben mit eigentlich starker oder schwacher Flexion, d.h. [+Umlaut], ([+Ablaut]), [+t-Suffix], ([+Schwa]): *(ich) läufte*, *(wir) lächten*, *(ich) mächte*, *(es) fährte*, *(sie) hülften* (zusätzliches *-t-* bei regelhafter Konjunktiv II-Form *hülften*) sowie *(er) kommte*, *(ihr) denktet*, *(ich) habte*, *(er) schneidete*, *(wir) bringen*, *(sie) halfen*, *(sie) halfen*, *(ich) laufte*.

In den bereits genannten Formen steht häufig schon das Schwa-*e* in der Flexionsendung als Modusmarkierung in Kombination mit anderen morphologischen Veränderungen. Es wird jedoch auch singularär eingefügt, wodurch die Konjunktivformen formal untercharakterisiert bleiben: *(ihr) gewannet*, *(du) warest*, *(du) gabest* erscheinen

²² Hier könnte eine etwaige Überlegung der Schüler lauten: „Konjunktiv klingt irgendwie komisch“.

²³ Als Spekulation über die Gedanken, die bei den Schülern mit fragmentarischer Regelkenntnis statthaben, ist „da war doch was mit Präteritum“ naheliegend.

mit den Merkmalen [+Präteritum], [+Schwa] jedoch ohne Umlaut als Konjunktiv II in der Tabelle. Abwandlungen aus der Form des Indikativ Präsens mit konjunktivischer Flexionsendung für den Konjunktiv I stehen bei *(du) gibest*, *(er) kommet* und *(es) siehe*.

Im Überblick zu Aufgabe 1 ergeben sich noch feine Unterschiede zwischen den Klassen und Geschlechtern. Wie auch in den anderen Aufgaben stellt sich die 9. Klasse als stärkste Gruppe bei den regelkonformen Bildungen im Konjunktiv I dar. Als Erwartung wurde vorab formuliert, dass die Schüler der 9. Klasse aufgrund einer fortgeschrittenen persönlichen Sprachentwicklung und der Distanz zum Grammatikunterricht eher zum Konjunktiv III tendieren. Eine Vermutung, die sich ausschließlich in Aufgabe 1 in der Spalte zum Konjunktiv II bewahrheiten kann. Im Vergleich zu den Schülern der 7. und 8. Klasse sind die Antworten aus Klasse 9 ebenfalls wie in den anderen Aufgaben einheitlicher. Eine merkliche Geschlechterdifferenz ist nicht gegeben. Betrachtet man allein die Ergebnisse aus Klasse 8, schneiden die Mädchen besser ab, wenn es um die Bildung korrekter Formen des Konjunktiv I geht. Für den Konjunktiv II lassen sich wiederum nur geringe geschlechtsspezifische Aussagen treffen. Lediglich mit leicht erhöhten Werten geben die Jungen aus Klasse 8 vermehrt Präterita als Konjunktiv II an. In Klasse 7 kehrt sich das Ergebnis zum Konjunktiv I um. Hier bilden 63 % der Schüler aber nur 36 % der Schülerinnen eine korrekte Form. Von den Siebtklässlern wird in der Spalte zum Konjunktiv II (im Vergleich der Klassenstufen) außerdem am häufigsten eine Lücke gelassen. In Relation gesehen, aber mit Sicherheit bedingt durch das Aufgabenformat, variieren die Antworten in Aufgabe 1 am stärksten. Abseits der erwartbaren Konjunktiv I-, Konjunktiv II- und Konjunktiv III-Formen entfallen auf die übrigen Formen keine klaren Mehrheiten. Die größte Varianzbreite ergibt sich darunter bei den Angaben aus Klasse 7 und 8, die damit auch nicht der Hypothese entsprechen und sich größere Unsicherheiten zur normgerechten Bildung offenbaren.

Erstaunlich sind die Abweichungen der Gesamtergebnisse zu Annahmen bei der Geschlechterdifferenz. Die in vorangegangenen Kapiteln erwähnten Studien zu Schriftspracherwerb und schulischen Leistungen können mit dem Diagnosetest zum Konjunktiv nicht bestätigt werden. Die Schülerinnen weichen unerwartet stärker von der Norm ab als die Schüler. Mit Blick auf einige fehlende Antworten kann allerdings eine größere Bereitschaft zur Bearbeitung der Aufgaben bei den Mädchen aller drei Jahrgangsstufen nachvollzogen werden.

4.4 Weiterführende Überlegungen

Der Konjunktiv erhält seine Bedeutung im Deutschunterricht zum einen über den allgemeinsprachlichen Stellenwert, zum anderen über seine Verankerung in der Schriftsprache. Solange er als grammatische Kategorie erhalten ist – und trotz Sprachwandel deutet nur wenig auf eine größere Veränderung hin – wird er auch aus dem Deutschunterricht nicht wegzudenken sein. Einen erheblichen Einfluss auf die Unterrichtspraxis zu den deutschen Modi und ob dem Schulunterricht eine „sprachpflegerisch[e] konservierend[e]“ Wirkung (Klotz 1991, 504) zukommen kann, werden immer auch die Lehrkräfte und deren Toleranz gegenüber sprachlicher Variation haben (vgl. Davies 2005, 330ff.). Ein ‚Formendrill‘ wird zwar schon lange Zeit in Frage gestellt, wenn die Beherrschung der Konjunktivformen dennoch in einem normgerechten und einheitlichen Maße erwünscht ist, müssen (neue) Maßnahmen im Grammatikunterricht ergriffen werden, die den Schülern die Systematik besser und nachhaltig verdeutlichen. Als unterrichtspraktischer Vorschlag zur problembehafteten Bildung der Konjunktivformen ist eine verstärkt auch graphische Aufbereitung der morphologischen Merkmale und Besonderheiten anstelle einer bloßen Ausformulierung von Bildungsregeln denkbar. Hier soll auch nochmals auf die unvollständigen Regeln aus dem Schulbuch mit zu wenigen Beispielen verwiesen werden. Über die von Gallmann aufgestellte Systematik zu fehlcharakterisierten Konjunktiv II-Formen (2007, 69; adaptiv auch Uhl/Rothstein 2015, 209) lassen sich Systematiken auch bei den beschriebenen falsch gebildeten Formen aufdecken und vermitteln:

BEISPIEL	FORM	TEMPUS/MODUS	SEMANTIK	
laufen ↓				
(ich) lief	[+Ablaut]	[+Präteritum]	vergangen	} regelkonforme Ableitung von Indikativ Prät.
↓ (ich) lief	[+Ablaut] [+Schwa]	[+Präteritum] [+Konjunktiv II]	vergangen irreal	
_____	_____	_____	_____	_____
(ich) laufe ↓		[+Indikativ Präs./ Konjunktiv I]	(?)	} Ableitung von Indikativ Präs./ Konjunktiv I (nicht entscheidbar in 1. Ps. Sg.) mit Merkmale der gemischten Flexion
(ich) *läuf(t)e	[+Umlaut] [+t-Suffix]	[+Konjunktiv II] [+Präteritum]	irreal vergangen	

Weiter ist für die Unterrichtsplanung naheliegend, mit dem Konjunktiv II zu beginnen, da er allgemeinsprachlich „den Schülern viel vertrauter ist als der K[onjunktiv, S.P.] I und weil er sowohl in funktionaler als auch in morphologischer Hinsicht in einem maximalen Kontrast zum Indikativ [...] steht“ (Köller 1997, 154). Zudem wird er als „syntaktisch unabhängiger Modus“, „in allen Registern und bei Sprechern aller sozialen Schichten“ eingestuft (DUDEN 2009, 540; den prototypischen Charakter des Konjunktiv II beschreiben gleichsam Zifonun et al. 1997, 1785). Uhl & Rothstein empfehlen in diesem Zusammenhang auch die Berücksichtigung der „Form-Funktions-Diskrepanz“, „wobei explizit der vermeintlich funktionale Zusammenhang zwischen Präteritum und Konjunktiv II behandelt werden sollte“ (Uhl/Rothstein 2015, 210). Eine Form-Funktions-Diskrepanz besteht dabei auch in anderer Hinsicht: Es deutet mit den aktuellen Ergebnissen vieles darauf hin, dass die allgemeinen Funktionen des Konjunktivs bekannt sind, allerdings bei der regelkonformen Flexion Übungsbedarf besteht. Daraus ergeben sich zwei wesentliche Überlegungen. Zum einen ist es im Deutschunterricht immer eine Gratwanderung, wie viel didaktische Reduktion (z. B. bei der Regelformulierung) vorgenommen bzw. in Kauf genommen wird und inwieweit es zu einer ‚Linguistisierung‘ des Unterrichts kommen darf. Zum anderen hängt der Unterricht maßgeblich davon ab, wie viel Wert (noch) auf Formen- und Regelkenntnis gelegt wird.

Im Zuge einer fortschreitenden Entschriftlichung der Gesellschaft und dem „Primat der Jugendlichkeit [...] fällt es zunehmend schwerer, ältere Sprachformen [...] zu vermitteln“ (Steinig/Huneke 2011, 44). Dies als negativ zu beurteilen ist aber unangebracht, wenn es doch gerade beim Ausdruck von Modalität stärker auf sprachliches Bewusstsein und ein Verständnis zur Akzeptabilität sprachlicher Ausdrucksformen (siehe Bredel 2007a, 180) in unterschiedlichen Kontexten ankommt. Die semantisch-pragmatische Komplexität kann überdies bis zu einem gewissen Grad in die Schulgrammatik aufgenommen werden. Dies belegen auch Beispiele des Schulbuchs für die 8. Jahrgangsstufe. Aufgaben zur Erarbeitung von Bedeutungsunterschieden durch die Verwendung verschiedener Modi bzw. Optionen zum Ausdruck von Modalität (vgl. Fingerhut/Schurf 2007, 111f.) bestärken Formulierungen aus den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife. Die Schüler sollen demnach den Konjunktiv als sprachlich-stilistisches Mittel einsetzen können (vgl. KMK 2012, 77). Auch Variationen in der Redewiedergabe unter Verwendung des Konjunktivs werden gefordert (vgl. ebd., 89). Aufgaben zum

journalistischen Schreiben (Redewiedergabe für die Schülerzeitung; vgl. Fingerhut/Schurf 2007, 108) und zu veralteten Formen (vgl. ebd., 110) können für diese Anforderungen in sinnvoller Weise den Konjunktiv als pragmatisches Signal vermitteln. Nicht nur im Muttersprachunterricht ist es dabei ratsam, an die Lebenswelt der Schüler anzuknüpfen, Alltagssprachliche Texte zu untersuchen und das angesprochene Sprachgefühl der Schüler aufzugreifen, damit das Unterrichten von Grammatik kein Abarbeiten von Lehrplaninhalten bleibt. Den Versuch wagt auch hier das Deutschbuch der 8. Klasse mit einem Songtext, in dem viele Konjunktivformen erscheinen (vgl. ebd., 101). Allerdings bleibt bei diesem Beispiel fraglich, inwieweit die Sängerin Nena (mit „Wenn ich ein Junge wär“) noch der Lebenswelt der Schüler entspricht. Nichtsdestotrotz würde der Grammatikunterricht dabei genau durch die Anwendungsorientierung gestärkt, die so häufig von ihm gefordert wird.

Mit der Auswertung des Diagnosetests wurde festgehalten, dass die regulären Formen des Konjunktiv I und II nicht generell durch den Konjunktiv III ersetzt werden. Inwieweit dies auf die Vermittlungsprinzipien und -methoden der entsprechenden Lehrkräfte zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Es kann mit den gegebenen Antworten aber die Behauptung untermauert werden, dass die Schüler in der Lage sind, komplexere schriftsprachliche, stilistisch gehobenere Formulierungen, wie sie für das Abitur gefordert werden, zu verwenden. Zur genaueren Prüfung des schriftsprachlichen Ausdrucks bietet sich das von Monika Dannerer gewählte Erhebungsformat an. Von ihr wurde der konjunktivische Ausdruck (und seine Entwicklung über drei Jahre hinweg) in Schüleraufsätzen untersucht. Aufgrund der Freitext-Form lassen sich bessere Rückschlüsse auf die Konjunktivverwendung ziehen; diese Ergebnisse – die den österreichischen Schülerinnen gute sprachlich-stilistische Fähigkeiten attestieren (vgl. Dannerer 2004, 39f.) – sind in geringerem Ausmaß durch das Aufgabenformat und das Wissen um die Thematik beeinflusst.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der Konjunktiv ist also sprachpflegerisches Lieblingskind, ist nicht nur grammatische Kategorie, sondern wird als Weltanschauung bezeichnet und manch sprachideologische Auffassung hat sogar Eingang in die deutsche Grammatik gefunden (vgl. Glück/Sauer 1997, 63–67 & Schrodtt 2004, 11ff.). Dass Sprache sich wandelt und mit ihr das

Regelsystem, wird dabei nur zu gerne außer Acht gelassen.²⁴ Wie an mehreren Stellen erwähnt, wird zudem die bedeutsame Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu häufig vernachlässigt. In einem Gebiet weitreichender sprachlicher Diversität dürfen sprachliche Gegebenheiten aber nicht dichotom betrachtet werden. Auch die Abnahme einzelner Formen bedeutet schließlich nicht, dass der Konjunktiv gänzlich aus dem Sprachgebrauch verschwindet. Ziel dieser Arbeit war es zu zeigen, dass die Vorstellung aus dem Titel trotz aller Wandelerscheinungen und Probleme letztlich auch nur eine Vorstellung bleibt und Sprachkritik an dieser Stelle im Kontext des Hypothetischen, der Irrealität verhaftet bleibt.

Zu Beginn des ersten Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass es den einen Konjunktiv nicht gebe. Bilanziert man jedoch aus den zahlreichen Publikationen, die sich dem Modussystem mit seinen zahlreichen Überschneidungen, Alternativen zum Ausdruck von Modalität (der nicht zwangsläufig über den Verbmodus selbst erfolgen muss) und allgemeinsprachlichen Entwicklungen annehmen, gibt es beispielsweise laut der DUDEN-Grammatik einen „Siegeszug“ des analytischen Sprachbaus (2009, 541) und der Konjunktiv III werde zum „Einheitskonjunktiv“ (DUDEN 2012, 11). Ursächlich dafür ist die häufig fehlende Möglichkeit der Bildung einer vom Indikativ distinkten Form und mangelnde Kenntnisse zur Formengenerierung. Die Diversität der übercharakterisierten Formen aus dem Diagnosetest und der Vergleich unter deutschen Varietäten deutet auf ein Bedürfnis nach Modusdistinktivität hin, das vor allem alltagssprachlich mit periphrastischen Konjunktivkonstruktionen befriedigt wird. Eine Dominanz des Konjunktiv III wird in sprachideologischen Diskursen auch als ein prototypisches Merkmal des Sprachwandels benannt. In vielen Fällen erweisen sich in jüngerer Zeit solche Sprachwandelprozesse als schneller verlaufend, als es noch aus früheren Jahrzehnten bekannt ist. Dadurch wird auf der einen Seite in besonderem Maße die Frage aufgeworfen, inwieweit Sprachpflege dann noch wirksam sein kann oder will. Auf der anderen Seite ergeben die Auswertungen dieses Tests und anderer kleinteiliger Untersuchungen, dass indes keine universelle Dominanz des Konjunktiv III besteht.

Um damit noch einmal auf die Frage Monika Dannerers (Können Kinder keinen Konjunktiv?) zurückzukommen: Doch, Kinder ‘können’ den Konjunktiv. Aber mit

24 Die diachrone Variation wurde bei Form und Funktion der Konjunktivformen auch in dieser Arbeit größtenteils nicht beachtet. Hier gilt der Verweis auf Petrova (2008), die für bestimmte Charakteristika in den Formen auf die sprachgeschichtliche Entwicklung bis ins älteste Deutsch zurückgeht und auch die temporal-semantischen Bezüge des Konjunktivs aufarbeitet.

denselben Einschränkungen, die für die meisten Sprecher und Schreiber gelten. Allerdings stellen die von den Schülern falsch gebildeten synthetischen Konjunktive allesamt auch eine Form von intelligenten Fehlern dar. Das daraus ersichtliche Muster der Formenbildung ist auf der einen Seite wertvoll für Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft. Auf der anderen Seite lässt es eine Verortung der Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung zu. Wenngleich es weitestgehend einer subjektiven Beurteilung überlassen bleibt, ob die Beherrschung von eindeutigen Konjunktivformen tatsächlich von sprachlichen Kompetenzen zeugt (da längst nicht klar ist, „[w]as unter dem Aufbau von sprachlichen Kompetenzen verstanden wird“ (Bredel 2007b, 79) und welche Elemente für eine ‚Messung‘ geeignet sind), verfügen die Schüler m. E. durchaus über eine Grammatikalität im weitesten Sinne. Das heißt sie haben ein Wissen um grammatische, morphologische Veränderungen am Verb, sie kennen auch die grundsätzliche Richtung der vom Indikativ differenten Flexion. Im Einzelfall vermögen sie dies aber nicht korrekt umzusetzen, wodurch verglichen mit der Norm geradezu kreative Formen und gemischte Verwendungen der Modi entstehen.

Für die (schrift)sprachliche bzw. grammatische Entwicklung ergeben die Ergebnisse hier nun einen linearen Verlauf bei den Schülern zwischen 12 und 16 Jahren (Altersspanne der befragten Schüler). Nach dem Ende der Schulausbildung scheinen demgegenüber wieder große Defizite zu bestehen. Zwar sind die Ergebnisse des Tests weit von einer Repräsentativität entfernt, sie geben aber Aufschluss über die mögliche Richtung, in die sich der konjunktivische Ausdruck bei Schülern entwickelt. Und sie zeigen vor allem das Potenzial für ausstehende Untersuchungen zum Konjunktiv. Wenn sich Linguistik und Didaktik dem Thema annehmen möchten, wird es auch vonnöten sein, eine Stichprobenuntersuchung mit verschiedensten Altersgruppen (nach den Grundgedanken einer Längsschnittstudie) durchzuführen sowie einer tatsächlichen Längsschnittstudie, wie sie von Dannerer präsentiert wird. Lohnenswert ist auch eine Erhebung zu Kenntnissen der Verbalgrammatik im Bereich Deutsch als Zweitsprache aufgrund der verstärkten Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.²⁵ Nicht zuletzt mangelt es noch an einer ausgedehnten Korpusanalyse, um Daten

25 In früheren Jahren erfolgt die Förderung meist noch mit größerer Beachtung der expliziten Grammatik und tradiertter Normen im Sprachgebrauch. Als Diskrepanz ergibt sich, dass bei erwachsenen Lernern (vor allem mit Deutsch als Zweitsprache) die Vermittlung weniger komplex und mit einer stärkeren Orientierung an der Alltagssprache erfolgt. Für diesen Hinweis, den Verweis auf Desiderata und Beobachtungen zum Konjunktivgebrauch bei Germanistikstudenten der letzten Jahre danke ich Dr. Oliver Ernst.

unterschiedlicher Gebrauchskontexte abgleichen zu können. Erst nach umfangreicheren empirischen Arbeiten im Rahmen der synchronen Sprachbetrachtung lässt sich dann auch *sterben* für den Titel der Arbeit korrekt konjugieren.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Helga/Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U. et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1, Paderborn [u.a.]: Schöningh, 438 – 451.
- Augst, Gerhard (1983): Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: Braun, P./ Krallmann, D. (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Bd. 1: Sprachdidaktik. Düsseldorf: Schwann, 329 – 346.
- Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin [u.a.]: W. de Gruyter.
- Bergmann, Rolf/Pauly, Peter/Moulin, Claudine (2007): Alt- und Mittelhochdeutsch. Arbeitsbuch zur Grammatik der älteren deutschen Sprachstufen und zur Sprachgeschichte. 7., überarb. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bergmann, Rolf/Pauly, Peter/Stricker, Stefanie (Hg.) (2010): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. 5. überarb. u. erw. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Bredel, Ursula/Lohnstein, Horst (2001): Zur Ableitung von Tempus und Modus in der deutschen Verbflexion. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Bd. 20, 218 – 250.
- Bredel, Ursula (2007a): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Bredel, Ursula (2007b): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bildungsforschung Bd. 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, 77 – 119.
- Davies, Winifred (2005): Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen (in Deutschland) als Geber und Vermittler von sprachlichen Normen. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): Germanistentreffen Deutschland – Großbritannien, Irland 30.09. - 3.10.2004. Dokumentation der Tagungsbeiträge, 323 – 338.
- Dannerer, Monika (2004): Können Kinder keinen Konjunktiv? Eine empirische Untersuchung mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In: Informationen zur Deutschdidaktik (4/2004), 29 – 40.
- DUDEN (2001): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 5., neu bearb. Aufl., Bd. 9, Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.

-
- DUDEN (2009): Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarb. Aufl., Bd. 4, Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- DUDEN (2012): Duden-Ratgeber. Stolpersteine der Grammatik. Schnelle Hilfe bei klassischen grammatischen Zweifelsfällen. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bildungsforschung Bd. 11. Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, 11 – 75.
- Eller-Wildfeuer, Nicole/Wildfeuer, Alfred (2014): Erwerb des korrekten Gebrauchs von Verbformen der Vergangenheit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweit- und Erstsprache. Eine empirische Studie zur Entwicklung von Grammatikalität. In: Deutsch als Zweitsprache (2/2014), 38 – 48.
- Elspaß, Stephan (2010): Alltagssprache. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2., neu bearb. Aufl. Berlin [u.a.]: W. de Gruyter, 418 – 424.
- Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München: Iudicum.
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, U. et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1, Paderborn [u.a.]: Schöningh, 178 – 192.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch (233), 4 – 13.
- Fingerhut, Margret/Schurf, Bernd (Hg.) (2006): Deutschbuch 3. Sprach- und Lesebuch für Gymnasien in Baden-Württemberg. 2. Aufl., 1. Druck. Berlin: Cornelsen.
- Fingerhut, Margret/Schurf, Bernd (Hg.) (2007): Deutschbuch 4. Sprach- und Lesebuch für Gymnasien in Baden-Württemberg. 2. Aufl., 2. Druck. Berlin: Cornelsen.
- Flämig, Walter (1962): Zum Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. Inhalte und Gebrauchsweisen. 2., durchges. Aufl., Berlin: Akademie-Verlag.
- Füssenich, Iris (2003): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, U. et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1, Paderborn [u.a.]: Schöningh, 261 – 270.

-
- Gallmann, Peter (2007): Morphologische Probleme der deutschen Konjunktive. In: Gallmann, P. et al. (Hg.): Sprachliche Motivation. Zur Interdependenz von Inhalt und Ausdruck. Tübingen: Narr, 45 – 79.
- Glück, Helmut/Sauer, Wolfgang Werner (1997): Gegenwartsdeutsch. 2., überarb. u. erw. Aufl., Stuttgart: Metzler.
- Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, P./ Quehl, Th. (Hg.): Die Macht der Sprachen. Münster [u.a.]: Waxmann, 79 – 85.
- Granzow-Emden, Mathhias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Kampshoff, Marita (2007): Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kemp, Robert F./Bredel, Ursula (2008): 4. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bildungsforschung Bd. 29/II. Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen, 77 – 102.
- Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2010): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. Berlin/New York: de Gruyter.
- Klotz, Peter (1991): Grammatisches Grundwissen und Schulgrammatik – am Beispiel des deutschen Modalsystems. In: Diskussion Deutsch (22/121), 494 – 508.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Jacob, D. et al. (Hg.): Romanistisches Jahrbuch, Bd. 36, 15 – 43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik (H. 35.3), 346 – 375.
- Köller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht: Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider.
- Maitz, Péter/Elspaß, Stephan (2012): Pluralismus oder Assimilation. Zum Umgang mit Norm und arealer Sprachvariation in Deutschland und anderswo. In: Günthner,

-
- S. et al. (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: de Gruyter, 43–60.
- Müller, Christoph (2003): Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In: Bredel, U. et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1, Paderborn [u.a.]: Schöningh, 464 – 475.
- Petrova, Svetlana (2008): Die Interaktion von Tempus und Modus. Studien zur Entwicklungsgeschichte des deutschen Konjunktivs. Heidelberg: Winter.
- Pöhlmann-Lang, Anette (2015): Bildungssprache. Nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen: In: Kupfer-Schreiner, C./Pöhlmann-Lang, A. (Hg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaZ in Bamberg lehren und lernen. Bamberg: University Press, 103 – 114.
- Redder, Angelika (1992): Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen. In: Hoffmann, L. (Hg.): Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. Berlin/New York: de Gruyter, 128 – 154.
- Roelcke, Thorsten (2011): Typologische Variation im Deutschen. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.
- Rothstein, Björn (2010): Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenberg.
- Schmid, Hans Ulrich (2010): Die 101 wichtigsten Fragen – deutsche Sprache. Orig.-Ausg. München: Beck.
- Schrodtt, Richard (2004): Der Konjunktiv. Eine unendliche Geschichte. In: Informationen zur Deutschdidaktik (4/2004), 8 – 16.
- Schwitalla, Johannes (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearb. Aufl., Berlin: Schmidt.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2011): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin: Schmidt.
- Thieroff, Rolf/Vogel, Petra Maria (2009): Flexion. Heidelberg: Winter.
- Uhl, Benjamin/Rothstein, Björn (2015): *hülfe?* – *hälfe?* – *hilfe?* Formen des Konjunktivs II mit Hilfe eines Algorithmus herleiten. In: Mesch, B./Rothstein, B. (Hg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. Berlin: de Gruyter, 199 – 217.

Ulrich, Winfried (2014): Wenn ich ein Vöglein wär' – den Konjunktiv verstehen und verwenden. In: Deutschunterricht (1/2014), 4 – 8.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno/Ballweg, Joachim (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin [u.a.]: W. de Gruyter.

Internetquellen

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (07.08.2015)

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (o.J.): Sprachkompetenz – Workshop. <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/deutsch/projekte/sprachkompetenz/> (02.06.2015).

Landesbildungsserver (2015): Der Konjunktiv. Bildung der Formen und Ersatzformen. <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/deutsch/sprache/grammatik/konjunktiv> (02.06.2015)

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (2001): Bildungsplan für das allgemein bildende Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang.
<http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/allgbilschulen/lp1994/bpg8.pdf> (03.05.2015).

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium.
http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf (03.05.2015).

Sick, Bastian (2007): Zwiebfisch: Wenn man könnte, wie man wollte. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/kultur/zwiebfisch/zwiebfisch-wenn-man-koennte-wie-man-woellte-a-522262.html> (28.05.2015)

Anhang

1: Diagnosetest

AUFGABEN ZUM KONJUNKTIV

Ich bin:



_____ Jahre alt

in Klasse _____

1 Ergänze die fehlenden Formen nach dem vorgegebenen Muster.

Infinitiv	Indikativ Präsens	Konjunktiv I	Konjunktiv II
sagen	ich <i>sage</i>	ich <i>sage</i>	ich <i>sagte</i>
fliehen	du <i>fliehst</i>	du <i>fliehest</i>	du <i>flöhist</i>
beginnen	er <i>beginnt</i>	er <i>beginne</i>	er <i>würde beginnen</i>
laufen	ich	ich	ich
geben	du	du	du
kommen	er	er	er
lachen	wir	wir	wir
denken	ihr	ihr	ihr
sein	sie	sie	sie
haben	ich	ich	ich
werden	du	du	du
schneiden	er	er	er
bringen	wir	wir	wir
gewinnen	ihr	ihr	ihr
helfen	sie	sie	sie

2 Eine Fantasiegeschichte.

Setze die richtigen Verben in die Lücken ein. Nicht in jeder Lücke muss ein Verb stehen. Entscheide selbst, wie der Satz richtig ist.

sein	Wenn ich ein Flugzeugpilot <u>wäre</u> .
haben	Und ein eigenes Flugzeug _____.
fliegen	Dann _____ ich um die ganze Welt _____.
machen	Ich _____ auf einsamen Inseln Urlaub _____,
schwimmen	_____ in türkisblauem Wasser _____
liegen	und _____ danach am Strand _____.
nehmen	Viele Andenken _____ ich mit nach Hause _____.
schlafen	Nachts _____ ich in einer Hängematte _____
können	und _____ von meinem nächsten Flug träumen _____.

3 Setze die Sätze in die **indirekte Rede**.

Schreibe zuerst auf, wie du es sagst („gesprochen“). Schreibe den gleichen Satz in der zweiten Zeile, wie er in der Zeitung stehen würde („geschrieben“).

Peter: „Ich fühle mich heute nicht gut.“

gesprochen: Peter sagt, _____.

geschrieben: Peter sagt, _____.

Herr Mayer: „Das neue Automodell sieht nicht gut aus.“

gesprochen: Herr Mayer sagt, _____.

geschrieben: Herr Mayer sagt, _____.

Herr Müller: „Aber es fährt besser als sein Vorgänger.“

gesprochen: Herr Müller behauptet, _____.

geschrieben: Herr Müller behauptet, _____.

Lisa: „Ich wünsche mir so sehr einen Hund.“

gesprochen: Lisa sagt, _____.

geschrieben: Lisa sagt, _____.

Lisas Mama: „Du bekommst nur einen Hund, wenn du dich selbst um ihn kümmerst.“

gesprochen: Lisas Mama antwortet, _____.

_____.

geschrieben: Lisas Mama antwortet, _____.

_____.

4 Entscheide, welcher Beispielsatz **richtig**, **möglich** oder **falsch** ist.

richtig möglich falsch

a) Sie lüde ihn zum Geburtstag ein.			
b) Diese Regel gölte nicht mehr.			
c) Da gebte es nicht zu meckern.			
d) Ich wöllte noch meine Hausaufgaben machen.			
e) Wir bräuchten noch ein Buch.			
f) Sie sängen so schöne Lieder.			
g) Du behauptest, du häbest das nicht gemacht.			
h) Er wünschte, er träfe das Tor.			

2: Tabellarische Auswertung der Aufgaben

Die Tabellen geben absolute Zahlen der Schülerantworten an. Unterschieden sind die Klassenstufen (7, 8, 9) und das Geschlecht der Schüler (m=männlich, w=weiblich). Für Aufgabe 1 sind zusätzlich je Flexionsform die relativen Zahlen (% aller Schülerantworten, gerundet) eingetragen.

Folgende Vereinfachungen wurden vorgenommen:

Sofern die Konjugation regelkonform erfolgte und keine „neue“ Form gebildet wurde, sind unterschiedliche Numeri zusammengefasst (z. B. *sie ist/sind*). Abweichungen von der erwarteten Orthographie wurden nicht berücksichtigt, wenn eine eindeutige Konjugationsform angegeben war (z. B. Einfach- und Doppelkonsonanz *ich schwäme/schwämme*). Unter „keine Angabe“ (k.A.) fallen fehlende Antworten, nicht identifizierbare Schreibungen, falsche Verben (z. B. *gehen* statt *geben*). Außerdem wurden einige Dialektschreibungen bei Aufgabe 3 für die tabellarische Auswertung nicht eigens eingetragen, sondern auch unter „k.A.“ gezählt (bei der Auswertung in Kapitel 4 wurden diese Antworten aber für die Unterscheidung „gesprochen/geschrieben“ berücksichtigt).

Aufgabe 1									
Infinitiv	Indikativ Präsens		7m	7w	8m	8w	9m	9w	k.A.
		gesamt %	24	25	28	14	12	13	
laufen (1. Ps. Sg.)	laufe	95,5	22	24	27	14	11	13	1
	lief	3,5	2	1	1	-	-	-	
geben (2. Ps. Sg.)	gibst	92	20	24	26	13	11	13	2
	gebest	2,5	2	-	-	1	-	-	
	gabst	3,5	1	1	1	-	1	-	
kommen (3. Ps. Sg.)	kommt	92	20	24	26	13	11	13	2
	komme	2,5	2	-	-	1	-	-	
	kam	3,5	2	1	1	-	-	-	
lachen (1. Ps. Pl.)	lachen	96	22	24	27	14	12	13	1
	lachten	2,5	2	1	-	-	-	-	
denken (2. Ps. Pl.)	denkt	91	20	24	25	13	11	13	1
	denket	3,5	2	-	1	1	-	-	
	dachtet	4	2	1	2	-	-	-	
sein (3. Ps. Pl.)	sind	92	21	24	25	13	11	13	1
	seien	4	2	-	3	-	-	-	
	wären	1	-	-	-	1	-	-	
	waren	2	1	1	-	-	-	-	

haben (1. Ps. Sg.)	hab(e)	95,5	22	24	27	14	11	13	1
	hatte	3,5	2	1	1	-	-	-	
werden (2. Ps. Sg.)	wirst	93	20	24	28	12	11	13	4
	warst	1	1	-	-	-	-	-	
	werdest	2	1	-	-	1	-	-	
	wurdest	1	1	-	-	-	-	-	
schneiden (3. Ps. Sg.)	schneidet	93	20	24	27	13	11	13	1
	schneide	2,5	2	-	-	1	-	-	
	schnitt	2,5	1	1	1	-	-	-	
	schneidete	1	1	-	-	-	-	-	
bringen (1. Ps. Pl.)	bringen	96	22	24	27	14	12	13	-
	brachten	2,5	1	1	1	-	-	-	
	brangen	1	1	-	-	-	-	-	
gewinnen (2. Ps. Pl.)	gewinnt	96	22	25	27	14	11	13	-
	gewinnet	2	-	-	1	-	1	-	
	gewannt	2	2	-	-	-	-	-	
helfen (3. Ps. Pl.)	helfen	94,5	19	24	28	14	12	13	-
	helften	1	1	-	-	-	-	-	
	hielfen	2,5	2	-	-	-	-	-	

Infinitiv	Konjunktiv I									K.A.	Konjunktiv II									K.A.
		7m 24	7w 25	8m 28	8w 14	9m 12	9w 13	%				7m 24	7w 25	8m 28	8w 14	9m 12	9w 13	%		
laufen (1. Ps. Sg.)	laufe	16	15	22	12	8	12	73	2		lief	10	11	7	4	5	3	34	4	
	lief	4	8	5	-	3	-	17			lief	2	-	9	2	1	4	15		
	läufe	-	1	1	1	-	1	4			läufe	3	3	3	1	2	2	12		
	lief	4	1	-	-	-	-	4			würde laufen	8	6	7	4	3	2	26		
											läufte	-	1	-	1	-	-	2		
											laufte	-	1	1	2	-	1	4		
											bin gelaufen	1	1	1	-	-	-	3		
geben (2. Ps. Sg.)	gebest	18	19	15	11	6	10	68	1		gäb(e)st	10	6	12	5	8	7	41	10	
	gäb(e)st	-	-	2	3	2	2	8			gebest	4	2	2	1	-	1	9		
	gabest	1	1	1	-	-	-	3			gabest	1	2	4	-	2	2	9		
	gabst	1	3	4	-	4	-	10			gabst	-	2	3	-	-	-	4		
	gibst	3	1	5	-	-	-	8			gübest	-	-	-	-	1	-	1		
	gibest	-	1	1	-	-	1	3			wüdest geben	6	5	6	7	-	3	24		
											werdest geben	-	1	-	-	-	-	1		
											hast gegeben	1	1	1	-	-	-	2		

kommen (3. Ps. Sg.)	komme	19	20	22	12	11	12	83	2	käme	6	11	12	8	7	10	46	15
	käme	2	1	1	-	-	1	3		kam	-	-	1	-	1	-	2	
	kommet	-	2	1	1	-	-	3		komme	-	2	1	1	1	-	4	
	kommte	-	1	1	-	-	-	2		kommte	1	-	1	1	-	-	3	
	kommt	1	-	2	1	-	-	3		kömme	2	-	1	-	-	-	3	
	kömme	-	1	1	-	-	-	2		würde kommen	6	8	11	2	-	2	25	
	kam	1	-	-	-	-	-	1		wird kommen	1	-	1	-	-	1	3	
										sei gekommen	1	1	-	-	-	-	2	
lachen (1. Ps. Pl.)	lachen	15	15	17	11	10	11	68	4	lachten	5	7	11	3	1	3	26	13
	lachten	5	5	6	2	2	1	18		lächten	7	2	3	2	3	1	15	
	lächten	1	-	2	-	-	1	3		lachen	-	1	-	-	-	-	2	
	luchen	1	-	-	-	-	-	1		lächten	-	-	2	-	-	-	2	
	würden lachen	-	-	2	-	-	-	2		würden lachen	7	10	8	9	5	10	42	
										haben gelacht	1	-	1	-	-	-	2	
										hätten gelacht	-	1	-	-	-	-	1	
										würden gelacht haben	-	-	1	-	-	-	1	
denken (2. Ps. Pl.)	denket	17	19	19	10	9	13	75	7	dächtet	8	3	5	4	2	2	21	18
	dachtet	2	4	2	3	2	-	11		dachtet	6	6	5	2	1	1	18	
	denkt	1	-	4	-	-	-	4		denkt	-	-	1	-	-	1	2	
	dächtet	-	-	1	-	-	-	1		denket	-	2	2	-	-	-	3	
	denktet	1	-	-	-	-	-	1		denktet	-	-	-	1	-	-	1	
										dänket	-	-	1	-	-	-	1	
										würdet denken	5	6	11	5	5	9	35	
										habet gedacht	1	-	2	-	-	-	3	
sein (3. Ps. Pl.)	seien	20	19	24	11	11	12	83	3	wären	9	9	12	5	6	6	40	17
	sind	1	1	2	-	-	1	4		waren	-	2	1	-	2	-	4	
	waren	1	3	-	1	-	-	4		seien	2	2	7	3	-	1	13	
	wären	1	2	1	1	-	-	4		würden	-	1	-	-	-	-	2	
	werden	-	-	1	-	-	-	1		würden sein	5	3	6	3	-	6	20	
										werden sein	-	-	-	1	-	-	1	
										wären gewesen	1	1	-	1	-	-	3	
										sind gewesen	1	0	1	-	-	-	2	

										seien gewesen	-	2	-	-	-	-	3	
haben (1. Ps. Sg.)	habe	19	16	22	11	11	12	78	4	hätte	13	10	13	8	8	10	53	12
	hätte	3	2	3	2	-	1	9		hatte	1	1	6	2	1	-	9	
	hatte	-	4	2	-	-	-	5		habe	3	1	4	2	-	1	9	
	habe	1	1	-	1	-	-	3		habe	-	3	-	-	-	-	3	
	habte	-	1	-	-	-	-	1		würde haben	3	4	3	1	-	2	11	
										habe gehabt	1	-	1	-	-	-	2	
										hätte gehabt	-	1	-	-	-	-	1	
								werde haben	-	1	-	-	-	-	2			
werden (2. Ps. Sg.)	werdest	15	9	9	7	9	9	50	10	würdest	10	8	8	7	5	4	36	21
	wirst	4	4	9	2	1	1	18		werdest	-	2	8	1	1	-	10	
	wär(e)st	-	2	3	2	-	3	9		wär(e)st	3	1	4	1	1	2	10	
	würdest	2	4	4	2	-	-	10		warest	-	-	-	-	1	-	1	
	wurdest	-	1	-	-	1	-	2		seiest	-	1	-	-	-	-	1	
	warst	1	1	-	-	-	-	2		wirst	1	-	1	-	-	-	2	
	wirst werden	-	-	1	-	-	-	1		wirdest	-	-	1	-	-	-	1	
										wurdest	-	1	-	-	-	-	1	
										würdest werden	6	4	3	1	-	6	17	
										würdest sein	-	-	-	-	-	1	1	
										würdest geworden	1	-	-	-	-	-	1	
										wärest gewesen	-	-	-	1	-	-	1	
	schneiden (3. Ps. Sg.)	schneide	20	16	20	10	10	13		77	4	schnitte	5	2	2	2	6	
schnitt		2	3	4	1	-	-	9	schnitt	1		2	4	1	1	-	8	
schnitte		-	1	-	-	-	-	1	schneide	2		-	4	2	-	-	7	
schneidet		-	4	2	2	2	-	9	schneidete	1		1	2	1	-	-	4	
schneidete		-	-	-	1	-	-	1	würde schneiden	10		13	12	6	2	12	47	
würde schneiden		-	-	1	-	-	-	1	hat geschnitten	1		-	1	-	-	-	2	
								habe geschnitten	1	-		1	-	-	-	2		
								hätte geschnitten	-	1		-	-	-	-	1		
								wird schneiden	-	-		1	-	-	-	1		
	bringen	16	15	17	9	9	8	64	6	brächten	7	4	4	3	5	7	26	15
	brachten	1	4	2	-	1	-	7		brachten	-	4	6	-	2	1	11	
	brängen	3	1	2	1	2	5	12		brängen	5	3	4	4	2	1	16	

Aufgabe 3

1	Ich fühle mich heute nicht gut.																
2	Das neue Automodell sieht nicht gut aus.																
3	Aber es fährt besser als sein Vorgänger.																
4	Ich wünsche mir so sehr einen Hund.																
5	Du bekommst nur einen Hund, wenn du dich selbst um ihn kümmerst.																
Redewiedergabe			„gesprochen“							„geschrieben“							
			7 m	7 w	8 m	8 w	9 m	9 w	k.A.	7 m	7 w	8 m	8 w	9 m	9 w	k.A.	
1	Ind.	V2-Nebensatz	8	16	10	5	1	6	10	-	-	-	-	-	-	4	
		„dass“	3	5	10	6	7	1		-	1	-	-	-	-		
	Konj. I	V2-Nebensatz	6	1	4	3	1	1		14	18	20	7	7	11		
		„dass“	3	2	-	-	-	-		1	2	7	4	1	1		
	Konj. II	V2-Nebensatz	-	-	1	-	-	-		3	1	-	-	2	-		
		„dass“	-	-	-	-	-	-		1	-	-	-	-	-		
	Konj. III	V2-Nebensatz	1	-	1	-	-	2		2	3	1	3	2	1		
		„dass“	-	-	-	-	-	1		-	-	-	-	-	-		
	sonstige	V2-Nebensatz <i>hat gefühlt</i>	-	-	1	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	
2	Ind.	V2-Nebensatz	11	13	11	1	-	2	6	1	-	-	-	-	-	8	
		„dass“	4	7	14	10	9	7		-	-	-	1	-	1		
	Konj. I	V2-Nebensatz	-	-	-	-	-	-		8	11	6	2	4	1		
		„dass“	1	1	-	-	1	2		-	3	8	4	1	-		
	Konj. II	V2-Nebensatz	1	1	1	2	-	-		3	3	5	3	2	8		
		„dass“	2	-	-	-	-	-		3	2	2	2	1	1		
	Konj. III	V2-Nebensatz	2	2	1	1	-	1		-	-	1	1	-	2		
		„dass“	1	-	1	-	-	-		5	2	2	1	3	-		
	sonstige	V2-Nebensatz <i>siehe</i>	-	-	-	-	-	-		-	1	3	-	-	-	-	
		V2-Nebensatz <i>habe... ausgesehen</i>	-	-	-	-	-	-		-	-	1	-	-	-	-	
3	Ind.	V2-Nebensatz	3	12	8	4	1	4	6	-	-	-	-	-	-	6	
		„dass“	9	6	14	8	5	5		-	1	-	-	-	-		
	Konj. I	V2-Nebensatz	5	1	2	-	1	-		7	11	10	3	5	4		
		„dass“	3	1	1	-	-	1		-	2	9	3	1	1		
	Konj. II	V2-Nebensatz	-	-	-	-	-	-		2	2	-	-	-	2		
		„dass“	-	-	-	-	-	-		1	1	1	1	-	1		
	Konj. III	V2-Nebensatz	1	-	2	1	2	3		4	2	2	4	3	2		
		„dass“	1	3	1	-	-	-		3	2	2	-	-	1		
	sonstige	<i>fähre</i>	V2	1	-	-	1	-		-	-	3	3	2	2	2	
			„dass“	-	-	-	-	-		-	2	-	1	1	-	-	
„dass“ <i>fährte</i>		-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-			

		V2-Nebensatz <i>fuhr</i>	-	-	-	-	-	-		1	-	-	-	-	-	
4	Ind.	V2-Nebensatz	8	13	12	5	2	5	12	-	-	-	-	-	-	16
		„dass“	5	7	11	7	5	4		-	-	-	-	-	-	
	Konj. I	V2-Nebensatz	5	1	3	1	1	1		11	16	16	8	6	9	
		„dass“	1	2	-	1	-	1		2	4	8	6	2	2	
	Konj. II	V2-Nebensatz	-	-	-	-	-	-		3	-	2	-	-	-	
		„dass“	1	-	-	-	-	-		-	1	-	-	-	-	
	Konj. III	V2-Nebensatz	1	1	1	-	-	-		4	3	2	-	2	2	
		„dass“	1	-	-	-	-	1		1	-	-	-	-	-	
	Ind.	V2-Nebensatz	6	8	12	2	2	2	7	-	-	-	-	-	-	11
		„dass“	6	10	9	11	7	7		-	1	-	-	-	-	
5	Konj. I	V2-Nebensatz	1	1	-	-	-	1		4	10	9	1	5	2	
		„dass“	3	-	-	-	-	1		-	2	3	2	1	-	
	Konj. II	V2-Nebensatz	-	-	-	-	-	-		1	-	-	-	-	-	
		„dass“	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	
	Konj. III	V2-Nebensatz	1	-	4	-	-	-		-	-	-	-	-	1	
		„dass“	-	-	-	-	-	-		1	-	-	-	-	-	
	sonstige	bekommt V2	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	
		... kümmern würde dass	-	1	-	-	-	1		-	-	-	-	-	-	
		bekomme V2	-	-	2	-	-	-		3	-	-	1	-	-	
		... kümmert dass	-	-	1	-	-	-		1	-	-	-	1	-	
		bekomme V2	1	-	-	-	-	-		1	3	1	2	1	2	
		... kümmern würde. dass	-	-	-	-	-	-		-	1	-	-	-	1	
		bekäme ... kümmern V2	-	-	-	-	-	-		3	-	3	-	-	-	
		... kümmert dass	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	
		bekäme ... kümmern V2	1	-	-	-	-	-		2	4	7	1	-	6	
		... kümmere dass	1	-	-	-	-	-		-	1	1	4	-	1	
		bekäme ... kümmern V2	-	-	-	-	-	1		1	1	1	1	-	-	
		würde ... kümmert dass	1	-	-	1	-	-		-	1	1	2	1	-	
		bekommen V2	-	-	-	-	-	-		-	-	1	-	-	-	
		würde ... kümmert dass	-	3	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	
		bekommen V2	-	-	-	-	1	-		1	-	-	-	-	-	
		würde ... kümmere dass	-	-	-	-	-	-		1	-	-	-	-	-	

Aufgabe 4 *	K.A.	richtig						möglich						falsch					
		7m	7w	8m	8w	9m	9w	7m	7w	8m	8w	9m	9w	7m	7w	8m	8w	9m	9w
a) „lüde“	4	8	5	7	3	4	7	6	4	12	5	8	5	10	13	10	6	-	1
b) „gölte“	6	1	1	4	2	-	-	4	11	4	5	4	1	18	9	20	7	8	11
c) „gebte“	3	3	-	1	-	1	1	1	3	5	1	2	1	19	20	22	13	9	11
d) „wöllte“	4	6	3	3	-	-	-	7	3	6	2	7	7	9	17	19	12	5	6
e) „bräuchten“	3	19	22	24	13	6	12	2	-	3	1	5	1	1	1	1	-	2	-
f) „sängen“	4	15	12	16	8	5	9	8	11	10	6	4	4	1	-	2	1	3	-
g) „häbest“	3	5	3	3	2	-	1	4	11	11	4	4	1	14	10	14	8	8	11
h) „träfe“	3	15	15	21	9	2	10	8	6	8	5	10	3	-	3	-	1	-	1

* Die Überschreitung der absoluten Schülerzahl bei a), e), f) und h) liegt in der Doppelnennung von „richtig & möglich“ bzw. „möglich & falsch“ begründet.